

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

*Estudios con reconocimiento de validez oficial
por decreto presidencial del 3 de abril de 1981*



LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA PÚBLICA. LOS PADRES Y MADRES DE FAMILIA COMO ACTORES SOCIALES: UN ESTUDIO DE CASO

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTORA EN EDUCACIÓN

Presenta:

Lorena Márquez Ibarra

Directora de tesis:

Dra. Elba Noemí Gómez Gómez

Puebla, Puebla. Febrero de 2014

Tabla de contenido

	Página
Índice de tablas y figuras	4
Resumen	6
Introducción.....	8
Planteamiento del problema.....	12
Preguntas de investigación.....	35
Objeto de estudio.....	36
Objetivo.....	36
Marco teórico.....	37
La participación social. Una aproximación a su definición.....	37
Democracia y participación.....	42
Familia, escuela y participación social.....	48
La participación de padres en la escuela. Gama y matices de una acción social.....	55
Representaciones sociales y participación de padres en la escuela.....	69
Instituciones e identidades. Análisis socio-histórico.....	76
Fundamento normativo de la participación social en las escuelas.....	77
La escuela secundaria, un espacio social de convergencia.....	82
El escenario de estudio.....	87
Espacios de interacción padres de familia-escuela.....	90
Un acercamiento a las familias.....	99
Fundamentación metodológica.....	101
Estudio de caso.....	103
Mapa heurístico.....	107
Mapa epistémico.....	109
Referente empírico.....	111

La recolección de evidencias. El trabajo de campo.....	117
La entrevista cualitativa	119
La encuesta.....	127
La observación.....	131
Rigor científico y triangulación.....	133
Análisis de evidencias.....	136
Análisis de contenido frecuenciales. Las encuestas.....	136
La construcción de categorías analíticas. Las entrevistas.....	138
Resultados	142
La participación puesta en números.....	143
De la encuesta a los alumnos.....	143
De la encuesta a padres y madres de familia.....	151
La triada familia, adolescente y escuela. Encuentros posibles y posibles desencuentros.....	165
Participar en la escuela ¿qué hay detrás?.....	194
Reflexiones, prácticas y representaciones en torno a la participación de los padres en la escuela.....	209
Ethos de participación.....	229
Recursos para la participación en la escuela.....	241
Conclusiones	255
Referencias	
Apéndices	

Índice de tablas y figuras

	Página
Tabla 1	Distribución de estudiantes por grado escolar, grupo y género 88
Tabla 2	Descripción de los padres entrevistados 113
Tabla 3	Descripción del personal no docente entrevistado 115
Tabla 4	Descripción del grupo de profesores entrevistados 115
Tabla 5	Guía de entrevista a padres y madres “participativos” 123
Tabla 6	Guía de entrevista a docentes, personal no académico y directora 126
Tabla 7	Dimensiones e indicadores de la encuesta para padres 129
Tabla 8	Dimensiones e indicadores de la encuesta para estudiantes 130
Tabla 9	Distribución de alumnos encuestados por grado y grupo 137
Tabla 10	Distribución por grado y grupo de padres y madres encuestados 137
Tabla 11	Frecuencia de respuesta de los alumnos sobre los motivos por los que acuden sus padres a la escuela 145
Tabla 12	Frecuencia con la que acuden a la escuela los familiares según los alumnos 146
Tabla 13	Sentimientos expresados por los alumnos ante la presencia de sus padres en la escuela 146
Tabla 14	Aspectos en los que no deben intervenir los padres según los estudiantes 148
Tabla 15	Apreciación hacia la escuela por parte del alumno 149
Tabla 16	Ocupación de los padres y madres encuestados 151
Tabla 17	Motivos de la presencia de los progenitores en la escuela según los padres y madres encuestados 153
Tabla 18	Reacciones de los hijos según los padres y madres encuestados 154
Tabla 19	Razones de los diferenciales de participación parental según los padres y madres encuestados 155

Tabla 20	Espacios y acciones que realiza la escuela para promover la participación parental, según los padres y madres encuestados	156
Tabla 21	Acciones adicionales o más frecuentes que proponen los padres y madres encuestados	157
Tabla 22	Obstaculizadores de la participación parental, según los padres y madres de familia encuestados	158
Tabla 23	Apreciación sobre el que los padres participen en las escuelas de sus hijos, según los padres y madres encuestados	159
Tabla 24	Aspectos en los que debe intervenir en la escuela según los padres y madres encuestados	160
Tabla 25	Aspectos en los que debe no deben intervenir en la escuela según los padres y madres encuestados	161
Tabla 26	Medidas simétricas para variables nominales	163
Tabla 27	Medidas direccionales para variables nominales	164
Figura 1	Mapa heurístico	108
Figura 2	Mapa epistémico	110
Figura 3	Mapa de ruta metodológica	118
Figura 4	Familiares que más acuden a la escuela según el alumno	144
Figura 5	Opinión con respecto a ser la escuela de su preferencia	149
Figura 6	Ocupación de los padres y madres encuestados	152
Figura 7	Valoración por parte de los padres y madres encuestados con respecto a su propia participación	162
Figura 8	Valoración de la participación por los propios padres según el grado escolar de los hijos.	163

Resumen

El trabajo de tesis desarrollado se plantea bajo la óptica de la participación social, concepto de múltiples matices dado que implica formas diversas en la que se construye la vida social y en las que se interrelacionan dos de los principales agentes en la conformación de los procesos escolares cuya pretensión es formar a los estudiantes: la familia y escuela; entornos en los que se ven envueltos una diversidad de actores y circunstancias. El objetivo fue comprender la participación de los padres y madres de familia de una escuela secundaria pública de Ciudad Obregón, Sonora, desde sus prácticas y representaciones, a partir de la mirada de los propios padres; pero también se rescatan otras voces: las del personal académico-administrativo, docentes y alumnos. En total participaron 269 actores educativos.

La escuela elegida fue una secundaria pública urbana ubicada al sur de Sonora. Se trata de una investigación con un enfoque cualitativo mixto que se abordó desde el método de estudio de caso, el cual permitió profundizar y comprender la participación de los padres desde los propios actores educativos, sus interacciones y su contexto.

Se emplearon diversas técnicas de recolección de datos, entre ellas la entrevista cualitativa como principal herramienta, la observación no participante, el análisis de documentos y la encuesta; por el tratamiento que se le dio a los datos y la preponderancia de lo cualitativo hizo que estudio sea una investigación cualitativa mixta. El procesamiento que se le dio a la información arrojada consistió en distribuciones de frecuencia y análisis de contingencia para revisar el grado de asociación entre variables; además de un análisis temático en un ejercicio de categorización-análisis-interpretación y descripciones etnográficas. Se realizó una triangulación de fuentes y de datos con la pretensión de la complementariedad y riqueza de información lo que también abonó a la rigurosidad metodológica del estudio.

A pesar de las limitantes, alcances y dificultades que la metodología empleada pudo representar se provee elementos para ampliar la mirada sobre la participación de los padres en las escuelas. Fueron cinco los ejes de análisis: La triada familia-adolescente-escuela; la participación en la escuela ¿qué hay detrás?; reflexiones prácticas y representaciones; ethos de participación y recursos para la participación en la escuela. Estos ejes de análisis se entrecruzan y dejaron entrever a los diferentes actores, sus relaciones ámbitos, prácticas y representaciones.

Se concluyó que la participación de los padres de familia tiene que ver con su capacidad para incidir en los asuntos escolares en función a sus potencialidades y posibilidades y con su capacidad de agencia que los ubica en esa medida en actores que se movilizan, se organizan y buscan modificar las condiciones en las que se forman sus hijos. Tiene que ver también con su trayectoria de vida. Los

otros ingredientes son la voluntad y las oportunidades o condiciones propicias para disparar su actuación. La mayoría de los padres y madres de familia en este estudio desconocen, no se sienten convocados y por tanto no ejercen en su plenitud su derecho a participar. No existe una cultura de participación por tanto tampoco canales adecuados, por lo que esta situación se refuerza. La escuela no educa en la participación, por tanto, tampoco para la democracia y por consiguiente, no está cumpliendo con su cometido.

Se pudo distinguir que entre lo que marca los diferenciales de participación de los padres en la escuela figuran factores individuales, colectivos, escolares, estructurales y culturales. En este caso, lo individual no tomó fuerza dado que fueron muy pocos los padres que participan activamente en la escuela. Lo colectivo y lo escolar se mostraron débiles, no están presentes, la participación se disuade en vez de ser promovida. Lo estructural que finalmente modela e influye en lo escolar no provee un marco de referencia legal, ni los elementos y condiciones que permitan la participación social en las escuelas. Los consejos de participación al interior de las escuelas se ven desdibujados por estructuras tradicionales: las asociaciones de padres. También entre los hallazgos principales surgió una figura clave en este entramado de actores y relaciones: el estudiante, que se posiciona y es posicionado como actor protagónico que irrumpe en el vínculo familia-escuela.

Es así que la participación se queda en los primeros peldaños, es restringida, tiene un matiz de utilitarismo. La gran mayoría de los padres y madres de familia se quedan en la periferia, expectante, mientras que los padres y madres de familia que tienen protagonismo, pero que representan una escasa minoría, se organizan, se apropian, hacen uso de sus recursos convertidos en capitales que los posiciona como actores educativos, pero que colocados en el interjuego de intereses, desconocimiento, roles y políticas educativas no ganan terreno y caen en ocasiones en una especie de cacicazgo.

Esta investigación pone de frente que la participación social de los padres y madres de familia en la educación es un reto aún; se requieren cambios tanto normativos, culturales y estructurales que involucren a las familias y a las instituciones educativas, un cambio en los imaginarios de todo aquel que tenga que ver con la educación. Los padres tienen derecho no sólo de ser escuchados sino de decidir.

Introducción

La educación tiene que ver con la formación integral de los individuos, con su proceso de socialización lo que conduce a la transformación de la sociedad y ese proceso de formación y transformación se logra gracias a la mediación de una serie de actores: directores, profesores, alumnos, padres de familia y la comunidad, quienes en la medida en que se comunican y forman alianzas hacen posible que se identifiquen y atiendan las necesidades del alumno, pero también que se construyan las condiciones que posibilitan ese proceso de cambio social.

El fenómeno de la participación de los padres en la escuela involucra a la política educativa, a la forma en que son operadas sus iniciativas de participación, al grado de apertura que se tiene desde las escuelas, a la cultura de participación social en la escuela secundaria pública, al diferencial de participación reducido en México, lo informado que estén los padres sobre este derecho y compromiso, así como a los capitales sociales y culturales que disponen al individuo como un agente activo en la participación social en las escuelas.

Existe una variedad de creencias y expectativas entre los diferentes actores involucrados en el proceso educativo con respecto al papel de los padres en la vida escolar y sobre la propia escuela. Hay quienes pueden pensar que la escuela es una barrera de contención (Lanail, 2006), que brinda seguridad a sus hijos ante los problemas sociales que los acechan, como lo son las drogas, la delincuencia y la inseguridad social que se vive; o que es una especie de guardería donde se puede cuidar a los hijos mientras se trabaja; y desde la escuela, apoyados en lo que dicta la normatividad, habrá quienes ubican a los padres como proveedores de recursos ya sea para mejorar las instalaciones, para organizar eventos o actividades y para la compra de materiales y/o como colaboradores del proceso de aprendizaje de los hijos desde casa. Pero también hay quienes ven en la escuela a una institución legitimada, que al igual que la familia, brinda un marco referencial para el proyecto que comparten, la conformación de un ser humano.

Este esfuerzo se ubica en la discusión en torno a la participación social a manera de acercamiento a la vida social, en particular, a la compleja relación entre escuela y la familia. Me centré en los padres y madres de familia como los protagonistas principales y el abordaje se hizo desde su actoría en la vida escolar.

La razón de ubicar este estudio en secundaria responde a varias inquietudes. Es un campo poco explorado desde la investigación educativa; la mayoría de los estudios se ubican en los niveles educativos que le anteceden; y porque en esa etapa se observa un cambio notable en la participación de los padres con lo relacionado a la escuela de sus hijos. Además, algunos estudios advierten que el alejamiento de los padres a partir de que sus hijos ingresan a la secundaria, se ve agravado por el hecho de que durante estos años de vida los adolescentes y preadolescentes entran en constante conflicto con la autoridad de los padres (Duschatzky & Corea, 2002), lo que dificulta más el que los padres se involucren en su mundo de vida (Parent Teacher Association [PTA], 2004). Mientras que para los alumnos, en la escuela secundaria cobra importancia la preocupación por las relaciones y la dinámica socio afectiva, a los padres y maestros tiende a preocuparles el desempeño académico.

Bajo ese contexto, la presente tesis doctoral tiene como propósito poner en claro la realidad en torno a la participación de los padres y madres de familia en una escuela secundaria pública de Ciudad Obregón, Sonora. Es un estudio mixto, desarrollado en el marco metodológico del estudio de caso con énfasis en lo cualitativo (Enfoque cualitativo mixto). Esta elección responde a que se aprecia como la forma más pertinente de acercarse a los actores, conocer y comprender la forma en que significan la participación de los padres y su accionar en el entorno escolar, que como lugar privilegiado, en el que se gestan las relaciones e interrelaciones entre los actores. Las herramientas para obtener información de los actores fueron la entrevista, la observación, el análisis de documentos y la encuesta.

El primer capítulo introduce al lector a la problemática que motivó el desarrollo de esta investigación. Se presenta un panorama general de la complejidad que envuelve el tema de la participación de los padres en la escuela. Se realizó para ello un estado del conocimiento mediante la revisión de literatura nacional e internacional en el que se fue tras las huellas de su abordaje en función a cómo ha sido tratado el tema, cómo se encuentra actualmente y las tendencias de investigación. Lo revisado se organizó en tópicos centrales que ayudaron a dimensionar y problematizar el tema. Incluyen este apartado las interrogantes que orientan el desarrollo de la investigación, así como su objeto y objetivo de estudio.

El segundo capítulo es el de marco teórico, en él se aborda el soporte teórico que figura como marco regulador del enfoque de la investigación. La línea de discusión inicia con un análisis de los conceptos de participación social desde el ámbito social comunitario, lo que da pie al siguiente apartado donde se reflexiona la participación democrática en la sociedad “moderna” y se continua con un apartado donde se plantea el nuevo panorama que enfrentan las familias y las escuelas tanto en su constitución como en sus funciones, así como sus puntos de encuentro y desencuentro. Posteriormente se aborda la participación de los padres en la escuela desde la Teoría de Bourdieu y desde esos planteamientos se visualiza el entorno educativo como un espacio social en el que se configuran una serie de posiciones y relaciones que facilitan u obstaculizan la participación de los padres y se asume la capacidad participativa de éstos por determinadas disposiciones y condicionantes que los lleva a actuar protagónicamente o ser espectadores. También se retoma a Arnstein que provee de elementos para considerar que existen diferentes formas y grados de participación. Finalmente, el capítulo incluye un apartado en el que se realiza una revisión de la teoría de las representaciones sociales, dado que en este estudio se indagó sobre las representaciones que dotan de sentido a la actoría de los padres en la escuela.

El tercer capítulo corresponde al análisis socio-histórico que da cuenta de las conexiones existentes entre las instituciones e identidades que confluyen en este estudio, iniciando con una revisión de los referentes normativos de la participación

social en la educación y una descripción de espacio social de convergencia que fue el escenario de este estudio: la secundaria pública. Se describen además los espacios de encuentro e interacción social cotidiana de los padres de familia entre sí y con los demás actores educativos; al abordar estas interacciones es que los pude ubicar dentro de su dinámica, esto con el fin de no caer en generalidades ni en particularidades, pero además permitió acercarme a la vida y dinámica institucional.

El capítulo cuatro contempla la fundamentación metodológica de esta investigación, la cual es de corte mixto con énfasis cualitativo o también (Enfoque cualitativo mixto). El método de estudio de casos será la forma de abordaje. Se describe el marco heurístico, que muestra cómo se dio el acercamiento a la realidad social estudiada; el marco epistémico que da cuenta del concepto central de este estudio y el referente empírico que ayudará a delimitar la porción de la realidad que se va a estudiar. Así como el proceso que se siguió para recolectar las evidencias detallando cada una de las herramientas empleadas. Finalmente se describe el tratamiento que se le dio a las evidencias, así como el proceso que se siguió en la construcción de las categorías de análisis.

El quinto capítulo es el de resultados. En este apartado se retoman los hallazgos traducidos en categorías de análisis, mismas que se presentan en cinco apartados: a) La triada: familia, adolescente y escuela. Encuentros y desencuentros; b) Participar en la escuela ¿qué hay detrás?; c) Reflexiones, prácticas y representaciones en torno a la participación de los padres en la escuela.; d) Ethos de participación; y e) Recursos para la participación en la escuela. Cada categoría fue discutida mediante un diálogo que entreteje evidencias, interpretación y teoría.

El último capítulo da cuenta de las conclusiones derivadas, no como una mera recapitulación sino como un proceso de reflexión sustentado en los hallazgos del estudio, en el que se dejaron ver los acuerdos, contrastes y vacíos con respecto al cuerpo teórico revisado a lo largo de proceso de investigación.

Cabe señalar que no se pretendió abordar el tema de la participación social de los padres desde su importancia o impacto en el aprendizaje de los alumnos dado que no fue objeto del estudio. Realizar este estudio permitió comprender la realidad en torno al tema de la participación de los padres de familia en la escuela secundaria, reflexionar sobre las políticas educativas y sobre el camino que habrá de transitarse para lograr que la educación sea realmente democrática a través de la participación real y efectiva de todos los actores implicados con el hecho educativo. Este trabajo muestra un panorama plagado de contrastes, aciertos y desaciertos, que lejos de desmotivar a los interesados en la educación, la intención es impulsarlos a continuar dando lo mejor de sí en aras de lograr mejores ciudadanos para una mejor sociedad.

Planteamiento del problema

Los escenarios actuales en los que se desarrolla la vida escolar inscriben nuevas formas que dan lugar a su complejidad. Es un espacio en el que están implicados múltiples actores con diversas participaciones. Retomo el concepto de complejidad de Morin, una escuela es compleja porque la constituye un “tejido de eventos, acciones, interacciones, retro-acciones, determinantes, azares” (1988, p. 32) que le dan sentido; pero también en ella se refleja la complejidad del entorno social. Dentro de esa complejidad se ven involucrados profesores, directivos y alumnos, pero también la familia, el gobierno y la sociedad en su conjunto. Los padres como figuras centrales en este estudio forman parte de esa complejidad al involucrarse de formas diversas y en distintos grados en la vida académica de sus hijos y en sus escuelas.

En este apartado se abordan tanto los hallazgos de investigaciones realizadas como la postura de diversos autores que brindan un panorama sobre el tema de investigación. Se inicia recuperando los aportes que desde las investigaciones se han realizado para indagar las repercusiones de la participación de los padres en el desempeño académico de los hijos, las cuales parten del supuesto de que las

figuras parentales forman parte de los factores que intervienen en el desarrollo de habilidades académicas en los estudiantes.

Posteriormente se abordan las formas de involucramiento parental en la escuela desde las evidencias empíricas y desde lo que dicen los autores. De igual forma se presenta un recuento de los aportes teóricos que buscan dar una explicación al distanciamiento progresivo de los padres en los asuntos de la escuela en la que la etapa de la adolescencia de los hijos cobra un lugar relevante.

Otro tema abordado que guarda relación con esa forma de vivir la adolescencia es el impacto de los tiempos modernos en las transformaciones y configuraciones actuales de la familia y cómo esto ha llegado a repercutir en el vínculo familia-escuela, entorno, este último, que también se ha visto trastocado por la llamada modernidad.

Se tocan los mitos y prejuicios que se han mantenido y que aún siguen vigentes en relación a la participación de los padres, mantenidos principalmente desde la escuela. De igual forma se abordan los motivos que, según diversos autores e investigadores, explican la escasa o nula participación de los padres en las escuelas.

Se incluye también el doble discurso de la escuela, en el que por un lado se demanda la participación de los padres y al mismo tiempo se repele. Y en esa misma línea se abordan las contradicciones que varios autores señalan con respecto a lo que se dice y lo que se hace, entre la teoría y la acción con relación a las iniciativas de participación social apoyadas por los programas que impulsan las políticas educativas mexicanas, para posteriormente retomar un análisis realizado sobre los logros alcanzados por programas similares en otros países.

Ya para finalizar se abordan aportaciones que ayudan a analizar la situación que guarda la participación de los padres en las escuelas desde la propia política educativa y el cómo nos encontramos en relación a poseer una cultura de participación y se concluye exponiendo las preguntas orientadoras de la investigación, el objeto de estudio y su objetivo.

Con respecto a la participación de los padres y su relación con el desempeño escolar de los hijos se han realizado múltiples estudios en un intento por clarificar y llegar a comprender esta relación. Las investigaciones realizadas han abordado principalmente la forma en que los padres se involucran o participan y/o cómo impacta esto en el desempeño escolar.

Entre los estudios que versan sobre las formas o grados en que los padres de familia o la comunidad se involucran con la escuela se encuentran los realizados por Urías, Márquez & Tapia (2009); Garreta (2008); Darías, Sosa, González, Sosa y García (2000); Rodríguez (2007); Valdés, Pavón y Sánchez (2009); Bolis y Giacobbe (2007) y el de Delgado (2008a). Otros buscan estudiar las condiciones que pueden favorecer el vínculo familia-escuela (Alcalay, Milicic & Torretti, 2005; Yuli, Sosa & Araya, 2004; Pino, & Rodríguez, 2007 y Navarro, Pérez, González, Mora, & Jiménez, 2007). Además de estudios sobre las demandas de la escuela a las familias y sus efectos en los padres (Ramírez, 1999 y Ordoñez, 2005).

También es común encontrar en la literatura la relación establecida entre el nivel de participación de los padres de familia y tutores y el desempeño académico de los hijos. Aste (2000), Gubbins (2001), Epstein (2005), Epstein y Steven (2002), Muñoz, Márquez, Sandoval y Sánchez, (2004) ponen énfasis en el nivel de acercamiento y colaboración entre el ámbito familiar y escolar. Otros se abocan a estudiar los factores asociados al desempeño escolar, entre los cuales destaca la participación de los padres como uno de los principales (Navarro, Pérez, González & Jiménez, 2006; Nord, 1999 y Arguedas & Jiménez, 2007).

Sobre esa misma línea Catsambis (2001), Sheldon y Epstein (2002) y Huerta (2010) encontraron que los estudiantes obtienen mejores desempeños, prestan más atención a sus estudios, preparan mejor y participan más en las clases, cuando los padres se involucran en su educación.

Por su parte, Villarroel y Sánchez (2002) y Jadue (2003), coinciden en señalar, respaldados en años de investigación, que en la medida en que los padres, sin importar su nivel socioeconómico, intervienen en las actividades escolares y

participan con la escuela, sus hijos tienden a mostrar actitudes y comportamientos hacia el estudio más positivos, se adaptan más fácil y rápidamente al sistema escolar y obtienen mejores desempeños, además de que el porcentaje de ausentismo en las escuelas de educación básica tiende a disminuir. Es reduccionista el circunscribir la colaboración de los padres en el desarrollo de los hijos, al ámbito escolar, una lectura más compleja nos lleva a afirmar que la participación de los padres en la vida de los hijos impacta todos sus ámbitos de existencia. Por lo tanto, nos remite a otros factores de influencia.

También se puede mencionar la investigación desarrollada por Van (2004) cuyos resultados muestran que cuando los padres se involucran en la educación de sus hijos, éstos tienden a obtener un mejor desempeño en lectura, mejores puntajes en escritura y realizan de una manera más completa sus tareas de ciencia. Huerta (2010) agrega que la participación de los padres no sólo impacta positivamente en los resultados académicos de sus hijos, sino que también es un motor de cambio y/o mejora en las escuelas.

Lo anterior coincide con los resultados de un estudio de seguimiento que efectuó Huerta (2010) entre los años de 2006 a 2008 con el respaldo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en el que participaron veinte escuelas secundarias distribuidas en cinco estados de México. Encontró que la participación de los padres es una de las dimensiones que marca las diferencias entre escuelas de altos y bajos resultados académicos. Este estudio arrojó además una relación positiva entre la cantidad de actividades y funciones que desempeñan los padres en las escuelas con los rendimientos académicos altos de sus hijos sin importar el nivel socioeconómico de la familia y esto a la vez potencializa mejoras en las escuelas. No es que los padres deban hacer más presencia en la escuela, sino de que su participación sea más sustancial.

Reyes (2008) y Moreno (2008) por su parte, encontraron que la participación de los padres en la educación de los hijos fue más notoria en estudiantes con alto desempeño académico que en los que mostraron un bajo desempeño. De igual

forma Bazán, Sánchez y Castañeda (2007) realizaron un estudio con estudiantes de primaria en torno a la lengua escrita y encontraron que la mejoría en el desempeño académico de los hijos se ve más favorecido por el apoyo de los padres que por el nivel educativo de éstos. Sin embargo, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación ([INCE], 1998) reportó en un estudio realizado en España en secundarias públicas, que los padres con mayor nivel de estudio se involucran más en las actividades de aprendizaje de sus hijos.

Y sobre esa misma línea, en los trabajos efectuados por Develay (2001) y Schmelkes (2008) se reconoce que en la medida en que los padres colaboran conjuntamente se ve beneficiado el desempeño académico de los alumnos, aquí entra en juego el personal de la escuela; y sobre esto, Darías, Sosa, González, Sosa y García (2000); Bedwell (2004); Gallardo y Calisto (2004); además de Bracho y Martínez (2006) hacen referencia al grado de involucramiento de los padres en los asuntos de la escuela y a las relaciones que se dan con los demás actores educativos. Estos estudios apoyan la idea de que cuando los padres toman parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo, en la supervisión de la transparencia del quehacer educativo, de la rendición de cuentas tanto de los programas que implementan como de los resultados obtenidos, ya sea en el plano educativo como en el financiero y trabajando conjuntamente, es posible que se vea beneficiado el aprendizaje de los estudiantes.

No obstante las investigaciones realizadas en torno a la participación de los padres en la escuela y de los diversos estudios y consensos de los organismos encargados de la política educativa de los diversos países, aún no hay claridad en torno a la participación de los padres en la escuela de sus hijos. Poco se ha indagado, por ejemplo, sobre cómo se interpreta esa participación; se tiene referencia de un estudio realizado por Bedwell (2004) en Chile, en el que se indagó el concepto que poseía un grupo de padres y madres miembros de diversos Centros de Padres y Apoderados (directivas de padres) en establecimientos municipales de escasos recursos, donde se encontró que el concepto que le atribuyen a la participación adquiere diversas connotaciones, pero

se coincide en que es una acción integradora y que se logra cuando todos los actores educativos se involucran. Este estudio deja ver el significado que se otorga, pero no dice nada sobre los alcances atribuidos a la participación de los padres: es una acción integradora que involucra a todos los actores educativos ¿pero en qué aspectos de la vida escolar y cómo pueden participar los padres?

Con relación a las formas en que participan o se involucran los padres en la escuela Schmelkes (2008) señala que por lo general se limita a que apoyen económicamente, colaboren en la organización de eventos o actividades para realizar mejoras a las instalaciones o que asistan a reuniones de entrega de calificaciones y a festividades organizadas por la escuela. Algunos padres muestran iniciativa para acercarse, acordar con los profesores cómo pueden apoyarlos desde el hogar, se muestran más activos en el aprendizaje de sus hijos, algunos se organizan y conforman asociaciones con el fin de representar los intereses del colectivo de padres, incluso cuestionan y plantean alternativas disidentes. Otros son “más pasivos”, es decir, sólo hacen acto de presencia cuando son convocados por el profesor o por alguna autoridad de la escuela.

Gubbins (2001) y Navarro (2002) señalan que la participación de la familia puede darse en dos sentidos: desde la casa, al apoyar y supervisar las tareas escolares y asegurando que se tengan las condiciones necesarias para que estudien y desde la escuela, a través de la intervención en la tarea educativa y participando en la toma de decisiones en relación a asegurar la eficacia de las funciones de la escuela.

La baja participación de los padres no es exclusiva de una región del país. Un estudio realizado por Loera, Cázares y García (2005) a 476 escuelas primarias públicas, de 31 de las 32 entidades de México (muestra representativa de un universo de 2213 escuelas adscritas al Programa Escuelas de Calidad), reportó que la participación de los padres de familia en las escuelas se reduce a que sólo el 32.4% de los padres se interesa por conocer las calificaciones de sus hijos o parientes bajo su tutela y el 59.8% de éstos acuden a la escuela a reuniones

informativas. El 37.4% participa con aportaciones económicas, pero existe una participación incipiente en asuntos académicos, dado que sólo el 14.1% lo hace. Se destaca en este estudio un predominio de las madres y maestras en lo relacionado a acciones de participación en las escuelas.

Por otro lado, es notable como la participación de los padres va decreciendo conforme los hijos avanzan de grados escolares; es inversamente proporcional al nivel de estudio de los hijos. Conforme éstos avanzan, se van desvinculando progresivamente. Este estudio se ubica en el nivel de secundaria, dado que es cuando es más notorio el distanciamiento de los padres de familia con la escuela de sus hijos, comparado con la participación de éstos en el preescolar y en la primaria.

Ese despegue gradual puede ser referido a una multiplicidad de factores, como puede ser falta de interés, de recursos, de tiempo o por desconocimiento por parte de la familia de los aspectos en los que pueden o deben tener injerencia; o bien, a que desde la escuela no se llevan a cabo acciones para ese acercamiento y participación. Pero también figura la etapa por la que atraviesan los hijos: la adolescencia, que se ubica entre los 12 y los 15 años, situación que complejiza aún más las relaciones entre padres e hijos; Lalueza y Crespo (2003) mencionan que este periodo de la vida suele apreciarse como confuso para ambos, no sólo por sus determinantes biológicos, sino también por su impacto psicológico, cultural y social.

No se trata de satanizar ese distanciamiento, que hasta cierta medida es normal y sano, dado que en esta etapa se está iniciando el proceso de convertirse en sujeto autónomo, se deja la niñez para transitar a la etapa adulta. Lo que se hace notar es que durante la adolescencia la pérdida de control por parte de los padres puede desembocar en conflictos y alejamiento, situación que puede favorecer que los padres se sientan confundidos, se pierda la comunicación entre ambos y se desconozcan los intereses y motivaciones de los hijos. Además de que los momentos de convivencia van disminuyendo.

Por otro lado, los adolescentes hoy en día se enfrentan a un turbulento entorno social, dado el impacto de la modernidad (globalización, incertidumbre ecológica, avances tecnológicos, violencia, red de comunicaciones, etc.). Perinat (2003) advierte que esta situación puede generar confusión en el adolescente y una postergación de la adultez, pero también afecta a la familia, al sentirse desorientados sobre la mejor forma de apoyar a los adolescentes. Dolto (2004) señala que algunos adolescentes se perciben como rebeldes por parte de los adultos, y los que no, como indiferentes. Esta situación puede llegar a afectar la relación padres-hijo al grado de mantener cierto alejamiento en diversas áreas de la vida del adolescente, entre ellas la escolar, ya sea por resistencias de los hijos o por confusión de los padres o también, para evitar mayores conflictos con los hijos.

Por su parte los adolescentes refieren sentirse incomprendidos por sus padres, como a su vez los padres expresan dificultad para comprenderlos. Algunos adolescentes empiezan a cambiar la forma en que se relacionan con las demás personas, en algunas ocasiones se aíslan, en otras buscan la cercanía de su familia o sus amigos. Pueden manifestar cambios repentinos de humor, reclaman mayor autonomía y esto en ocasiones los lleva a tener problemas con la autoridad de los padres. Al respecto Cebotarev menciona:

Las mismas dificultades emotivas de los adolescentes tienden a impactar las relaciones entre padres e hijos, interfieren en la intención de dialogar, obstaculizan la comunicación familiar y los alejan emocionalmente de los padres. Estas dificultades también son sentidas por los padres, que se sienten rechazados o distanciados de los hijos. (Cebotarev, 2003, p. 12).

Los conflictos entre padres e hijos suelen ser más frecuentes durante la adolescencia, situación que no sólo se manifiesta dentro del hogar, sino también en la presencia y participación de los padres en su formación escolar, por lo regular ellos rechazan la idea de que sus padres acudan a sus escuelas y hacen lo posible por mantenerlos distanciados. Pero no solo mantiene distancia con los padres, sino con otros adultos, por ejemplo, los profesores, en cuyo caso la distancia está marcada por la propia estructura de la escuela a nivel de

secundaria, en la que la figura del docente es menos permanente en la vida del estudiante; tienen contacto con más de cinco profesores algunas horas a la semana, y éstos por lo regular atienden a unos 100 alumnos en promedio. Entonces, necesariamente la atención al estudiante es menos personalizada en comparación con los niveles educativos anteriores, lo cual conlleva a mayores dificultades para identificar necesidades particulares y aún más para atenderlas. Es así que, la presencia de los adultos en la esfera educativa se ve desdibujada y se colorea la educación informal concretada por las relaciones con los pares; los padres de familia y maestros, adultos cercanos a la vida de los estudiantes, no logran confluir en un esfuerzo conjunto por mantener una presencia estable en la vida del estudiante. Lo anterior hace notar lo complejo de la relación entre padres e hijos, pero esta situación se complejiza aún más al reconocer la diversidad de sus entornos socioculturales y lo cambiante de éstos hoy en día.

La relación entre la escuela y la familia ha sido y seguirá siendo un punto de debate y su impacto en los resultados escolares seguirá orientando estudios al respecto. Esta relación es mucho más compleja dado que se ve afectada por las constantes transformaciones que sufre la sociedad, producto de la modernidad. Entre las estructuras sociales que se han visto modificadas figura la familia, con una diversidad de arreglos y dinámicas que la complejizan y que en ocasiones debilitan su función socializadora.

Se considera a la familia como el primer agente socializador; es decir, es la encargada del “traspaso que los adultos hacen a los niños y niñas, de un conjunto de hábitos y actitudes, ideas y creencias que imperan en la sociedad” (Merino & Morales, 2002, p. 5) y agregaría los valores. Sin embargo, lo cambiante de las estructuras familiares invalida las viejas costumbres y creencias, lo cual genera inseguridad a los padres y confusiones en los hijos; pero además la escuela está pasando por un reordenamiento de sus patrones educativos, negociando entre el autoritarismo que permeaba la educación anteriormente y el permisivismo que se deja ver hoy en día.

Las familias han sufrido cambios en relación a la familia tradicional de antes. Giddens (2000) afirma que aunque todavía prevalecen familias tradicionales, predominan las familias modernas. Para Chávez en la familia tradicional los roles de cada miembro están definidos y se destaca la figura paterna:

Los roles familiares están perfectamente caracterizados dentro del patrón tradicional de organización familiar: el padre como autoridad máxima y como proveedor de bienes; la madre como encargada de las labores domésticas, la maternidad y la que proporciona afecto y cuidados; los hijos perfectamente supeditados a la autoridad paterna y los cuidados maternos. (Chávez, 1992, p. 48).

No obstante, en nuestros días la idea que se tiene de familia en el mundo occidental ha variado con respecto a su concepción tradicional, tanto en su composición, roles y ciclo de vida tornando inviable la existencia de un modelo único de familia. Con respecto a los roles actuales de la familia, Chávez agrega:

Ambos padres comparten derechos y obligaciones en el sostenimiento familiar y en la crianza de los hijos. La autoridad es también compartida y los patrones conductuales no son tan rígidos. Los hijos participan en la organización familiar y en la toma de decisiones. (*Ibídem*, p. 48).

También se observan nuevos roles atribuidos a los miembros de la familia, ya es más común que ambos padres trabajen, así como observar composiciones alternativas, por ejemplo, madres jefas de familia; por otro lado, las distancias, los tiempos, los compromisos adquiridos; en general, la dinámica familiar, dificulta llevar a cabo su función educadora y socializadora y se confía a la escuela la educación de los hijos.

La realidad es que las familias se han diversificado con una multiplicidad de formas o arreglos familiares y nuevos marcos de relaciones familiares que no son exclusivas de una parte del mundo, sino que se están presentando en cualquier sociedad (Perelló, 2006) y por tanto los roles dentro de la familia también se han complejizado.

El entramado familiar está experimentando transformaciones y configuraciones, tanto en su concepto tradicional como en sus roles. En México, los hogares

pueden estar conformados con un solo progenitor; o bien con ambos progenitores donde uno o los dos trabajan; o familias donde el papá y la mamá viven en sitios distintos. Se puede llegar a ser padre y madre biológicos, por adopción o por acogida.

Otro caso son los hogares donde la madre es una adolescente, o en las que las familias pueden incluir padre/madre soltero, un padre y madrastra, una madre y padrastro, familias donde la tutela y crianza la tengan los abuelos estando o no ausentes uno o ambos padres y también familias con padres del mismo sexo.

También están las familias compuestas donde cohabitan tres generaciones, abuelos, padres e hijos, las extensas en las que cohabitan además de las tres generaciones otros parientes como tíos, primos y otros familiares y las familias ensambladas o reorganizadas, en la cual uno o ambos miembros de la actual pareja tiene hijos de uniones anteriores y todos cohabitan en el mismo lugar. Las posibilidades son numerosas y estas estructuras pueden ser cambiantes conforme los hijos crecen. Señala Furstenberg:

En el último tercio del siglo XX, la familia nuclear formada en torno a los vínculos conyugales y a una división estricta de tareas basada en el género, le ha cedido el terreno a una multiplicidad de tipos de relaciones de parentesco. Esta nueva (o según sostienen algunos, renovada) diversidad de formas familiares ha suscitado numerosos comentarios y controversias sobre las consecuencias de estos cambios en la producción de los valores cívicos básicos necesarios para el orden social. (2003, p. 11):

Estas cambiantes estructuras familiares, su sistema de valores, ya sea endeble o sólido y la diversidad de contextos socioculturales y económicos de cada familia, genera una difícil tarea a afrontar por parte de las instituciones educativas, amén de las repercusiones que pudieran representar en lo individual y lo social.

Los roles de la mujer y del hombre también se han transformado; sumado a esto, las exigencias económicas, laborales y la complejidad de la vida que dan como consecuencia que, en ocasiones, las familias asuman su papel socializador y educador de diversas formas, involucrando en ocasiones a diversos actores que

apoyan el acompañamiento y educación de los niños y jóvenes, mismos que figuran como tutores (abuelos, tíos, hijos mayores, etc.) y en ocasiones comparten o delegan esas funciones primarias a otras instituciones, entre ellas las escuelas; Los profesores desempeñan en ocasiones roles de padres, terapeutas, trabajadores sociales, éstos hacen que su labor de enseñanza sea más compleja y difícil. Además que ellos mismos están inmersos en esta sociedad complejizada (Baeza, 2000).

La participación de los padres en las escuelas esta permeada por un velo de desconfianza, resistencia, prejuicios y estereotipos presentes que agrandan la distancia que hace posible establecer canales de participación más efectivos. Tienen poco involucramiento y voz en las escuelas debido a que se les ha mantenido al margen de los asuntos escolares (Ayala, 1999); son poco escuchados y atendidos por las autoridades y docentes en las escuelas y en algunos casos hasta por las mismas asociaciones de padres de familia.

Este distanciamiento puede también verse influido por la creciente burocratización al interior de los centros escolares, la sensación de enjuiciamiento que algunos docentes pueden experimentar con la visita de los padres; o bien, por la falta de acciones por parte de la escuela para acercar y hacer participar a los padres en la vida escolar.

Oraisón y Pérez (2006) realizaron un estudio en una escuela perteneciente a un barrio de la periferia de la ciudad de Corrientes, Argentina. Encontraron una desvalorización del papel de los padres y/o tutores por parte de docentes y directivos en lo relacionado con la educación de sus hijos; los consideran carentes de formación y capacidad para desempeñar su rol paterno. En cambio los padres manifestaron tener disposición para acudir a la escuela cada vez que sean convocados, a pesar de que sólo sea para informarlos y no para consultarlos o para recibir reclamos o señalamientos sobre sus hijos, tampoco se les llama para estimular sus logros.

Hay profesores que asumen que los padres no se acercan, no indagan sobre el desempeño académico de sus hijos ya sea porque no tienen interés o porque no pueden por carecer de estudios; otros sienten que las visitas de los padres entorpecen su labor docente; o bien, se sienten amenazados ante su presencia (Schmelkes, 2008) y cuestionamientos que pudieran dejar en evidencia su falta de preparación. Existe desconfianza sobre la participación de los padres de familia en los asuntos escolares, así lo señalan Martínez, Bracho y Martínez:

Algunos docentes no están de acuerdo con abrir las puertas de la escuela a los padres de familia y la llamada sociedad civil, pues temen que personas sin la experiencia y la escolaridad suficientes opinen o intervengan en los asuntos propios de la escuela o sobre asuntos pedagógicos que “sólo les competen a los maestros” [...] la participación social tiene mayor aceptación si tiene que ver con la recolección de cuotas y con las actividades para mejorar la infraestructura escolar. (2007, p. 41).

En ocasiones a los padres no se les considera aptos para intervenir en cuestiones pedagógicas ni administrativas, motivo por el cual se les delega a la organización de eventos y recaudación de fondos económicos para mejorar la infraestructura de la escuela.

Son variados los factores que pueden influir en la participación de los padres en la escuela, el hecho es que la relación con la escuela se percibe como conflictiva. Schmelkes (2008) afirma que en ocasiones el conflicto es necesario y beneficioso porque permite identificar incompatibilidades; el problema se agudiza cuando se estanca en el conflicto y no hay un avance para llegar a acuerdos, cuando no se abren espacios para el dialogo y la negociación, que es lo que en muchos casos sucede, por lo que las acciones en relación a participación social quedan sólo en iniciativas mas no en hechos.

Por un lado se reconoce que trabajando en colaboración se fortalecen las posibilidades de éxito escolar de los estudiantes; pero por otro, aún persisten desencuentros principalmente entre los padres y la escuela, sigue prevaleciendo la falta de presencia y participación de los padres en los asuntos relacionados con

la educación de sus hijos, la comunicación es insuficiente y los acuerdos circunscritos a campos restringidos de la vida escolar.

Haciendo un recuento de lo mencionado anteriormente, se ha juzgado la participación de los padres como limitada, ¿Pero realmente son ellos los que prefieren no participar o se les ha mantenido al margen de la vida escolar? ¿No quieren, no pueden, o no se les demanda que participen? Ante esto, autores e investigadores han buscado dar explicaciones a la poca o nula participación de los padres en las escuelas; entre ellos Bracho y Martínez (2006); Martínez, Bracho y Martínez (2007); Schmelkes (2008) y Huerta (2010), por mencionar algunos; ellos afirman que, en algunos casos, la razón por la que padres y madres de familia no participan es porque existe desconocimiento entre los diversos actores sociales sobre hasta dónde y en qué pueden participar, pero sobre todo, sobre la importancia de su participación en los asuntos escolares.

Participar en la educación no sólo implica hacer presencia, sino actuar con los roles claramente diferenciados tanto de la familia como de la escuela. Alonso et al. (2003) mencionan que el interés o apatía que puedan sentir los padres hacia la escuela está relacionada con el grado de intervención y decisión que posean éstos sobre la educación de sus hijos.

En el estudio realizado por Bedwell (2004) se destaca que entre los obstáculos para la participación de los padres en la escuela figura la actitud y falta de iniciativa de los padres, así como de los docentes y directivos, el que no existan los espacios pertinentes, la falta de apoyo por parte de directivos, el que los docentes se sientan amenazados por la autonomía legal que posee la directiva de padres; además de la resistencia y desmotivación de los padres y madres, ya sea por falta de interés, de tiempo o el “machismo”. Otros de los obstáculos que señala es el nivel socioeconómico, cultural y educativo de los padres.

Otra situación que emerge es cuando los padres se enfrentan con un limitado margen de opciones para inscribir o cambiar a los hijos de escuela a una que les brinde mayor confianza. Ayala (1999) señala que son escasas las alternativas

disponibles para elegir las instituciones educativas, así como el tipo de educación que desean para sus hijos. La posibilidad de elección es mínima a menos que se esté en posibilidad de elegir de entre las escuelas privadas y el resultado es que los padres de familia tengan que “aceptar” escuelas en las condiciones que estén, pero me pregunto ¿qué tanto situaciones así pueden afectar su involucramiento? Si para empezar carecen de información sobre la calidad de educación que ofrecen.

La ubicación geográfica puede ser otro factor para que los padres no participen en la escuela, el que la familia viva alejada de la escuela y carezca de los medios o recursos necesarios dificulta que acudan y hagan presencia. Así también las diferencias culturales y sociales, que de acuerdo a Ferguson (2005) pueden estar contribuyendo a que los padres no participen en la escuela, o bien el no disponer del tiempo suficiente. Asimismo el que no participen puede estar influido por experiencias negativas durante sus años de estudio o por no valorar como importante el que estudien sus hijos; como también puede estar influyendo el miedo a ser rechazados, señalados; o simplemente por desconocimiento sobre cómo, en qué y hasta dónde participar en la escuela. En fin, esta situación puede estar determinada por una diversidad de causales.

Y desde el entorno educativo, Develay (2001) considera que hay profesores que se resisten a que los padres y madres de familia hagan presencia en la escuela o en sus aulas; existe cierto temor de ser cuestionados en su quehacer. La participación de los padres, señala este autor, es más una concesión que una participación deseada; les ponen límites: que vayan cuando puedan ser atendidos o cuando sean llamados. Al respecto, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura [UNESCO], 2004) afirma que pueden llegar a sentirse incómodos ante sus opiniones. Lo que resulta evidente es que la situación que se vive esta permeada de contradicciones. Se espera que los padres dediquen una atención especial a la educación de sus hijos y participen activamente con los propósitos de la escuela, cuando no lo hacen se interpreta desde la escuela como falta de interés; pero también, en ocasiones su presencia

es poco deseable, porque representa que ante la presencia de los padres los profesores y directivos quedan expuestos en aspectos como la asistencia, el desempeño de funciones, etcétera; en general, que cumplan sus demandas de una mejor educación para sus hijos.

Es así que la participación de los padres de familia en la educación secundaria resulta paradójico; por un lado, los maestros demandan su participación porque reconocen lo valioso de la misma en el desempeño escolar de los alumnos, pero muchas de las veces no creen que realmente los padres de familia puedan aportar, o no están dispuestos a compartir su espacio de poder (Maeztu, 2004). Al respecto Schmelkes señala “la cultura magisterial teme a la excesiva intromisión de la comunidad y de los padres de familia en asuntos escolares y pedagógicos” (Schmelkes, 2008, p. 113), no sólo porque teme perder su espacio de poder y por tanto de control, sino que los expone a ser juzgados por las miradas inquisitivas de los padres de familia y la comunidad, a rendir cuentas y a que se tenga que hacer más de lo que hasta el momento ha hecho. O se encuentran ambos, padres y profesores con las mismas incertidumbres en relación a los estudiantes que interactúan desde el miedo a ser cuestionados, juzgados e incomprensidos. Entonces, el que los papás sean “participativos” es un arma de dos filos para los maestros, que se matiza si el padre es dócil o si es crítico.

Por otro lado, Bracho y Martínez (2007) tras indagar en diversas escuelas de los estados de Colima, Puebla y Zacatecas, encontraron que la escasa participación de la sociedad civil en los consejos de participación social de las escuelas es consecuencia, principalmente, del desinterés por parte de los padres de involucrarse en la educación, además de que se les convoca poco, prevalece una falta de concientización sobre la importancia de su participación y se les considera recolectores de cuotas. Otro de sus hallazgos fue que efectivamente se crean los Consejos de Participación Social en la Educación (CPSE), pero con el único fin de poder recibir los apoyos que otorga el Programa de Escuelas de Calidad (PEC). Señalan que hubo escuelas que desconocían su existencia y en la mayoría de las

escuelas que fueron visitadas el desconocimiento era tanto de los padres de familia como de las mismas autoridades escolares.

Los Consejos de Participación Social se establecen al interior de las escuelas porque son requisito para beneficiarse con el Programa Escuelas de Calidad; el problema es que en muy pocos casos operan, si lo hacen no están definidas sus funciones, existe desconocimiento por lo que en ocasiones pueden hacer lo mismo que las asociaciones de padres de familia. Es una estrategia desaprovechada y mal interpretada.

Cabe aclarar que no se desestima lo valioso de los propósitos del PEC, lo que resulta inaceptable es la forma como algunos consejos operan, pero además surge la inquietud: Si el PEC apuesta hacia la calidad de la educación y plantea que puede lograrlo a través de la participación e involucramiento de los miembros de la comunidad educativa, entonces, se supondría necesaria la participación de los padres de familia, pero éstos están inadecuada o escasamente informados y su opinión no es considerada y son relegados.

Se observa una brecha entre el discurso y la realidad en torno a las iniciativas de participación social apoyadas con programas en los que se involucra financiamiento. Este tipo de programas conlleva a reflexionar sobre su oportunidad para agrandar la brecha entre los centros escolares que poseen condiciones favorables y las que no, que a pesar de que su supuesto es el logro de la calidad y obtener mejores resultados en las evaluaciones, esa calidad se aleja de la equidad. Generalmente reciben más apoyos quienes tienen más y menos los que menos tienen y que más necesitan.

Navarro (2006) expone una crítica sobre cómo los programas de apoyo que impulsan las políticas educativas se orientan a la competitividad y a la diferenciación. Acuña el término de *eficacia social educativa*, en el sentido de que los parámetros de calidad deberán ser establecidos en función al entorno social de la escuela y a sus necesidades. Señala que la gestión de las escuelas deberá estar orientada hacia el desarrollo, hacia la integración de esfuerzos de los

diversos actores que se ven involucrados en la tarea educativa, a hacer de la escuela una comunidad educativa participativa y democrática. Las deficiencias de nuestro sistema educativo se permean a sus programas de apoyo, no hay una atención diferenciada a los alumnos como tampoco la hay en la aplicación de los recursos.

Por su parte Muñoz (2008) analizó las diversas iniciativas de participación social que contemplan el fomentar la participación de los padres en las escuelas a través de diversos programas respaldados por las políticas educativas en países latinoamericanos, entre ellos México. A continuación se retoman los hallazgos más relevantes de dos experiencias de participación de padres en la educación en países de Centroamérica, una es del Salvador y la otra de Nicaragua

En el Salvador, con el Programa EDUCO (Educación con participación de la comunidad), las asociaciones de padres de familia tienen la facultad de contratar y despedir profesores, capacita a los padres para que puedan incidir en cuestiones administrativas y pedagógicas con resultados favorables en la calidad de la educación que se imparte.

En Nicaragua con el Programa de Autonomía Escolar (en la que se tiene una representación mayor de padres de familia), se asigna a los consejos escolares la intervención en el manejo de los recursos financieros en las escuelas y también en el despido y contratación de directivos, así como en cuestiones académicas, que es donde más inciden. Sin embargo, según reporta Muñoz, estos programas a pesar de que han tenido impacto en el desempeño académico de los alumnos no son suficientemente transparentes en sus informes a los niveles superiores, lo rescatable son los avances obtenidos en cuanto a hacer participar a los padres de familia y reconocer su papel en la mejora en el aprendizaje de sus hijos.

A su vez presenta la experiencia de diversos programas en México, tal como el Programa: “Apoyos a la Gestión Escolar” (AGES) que otorga apoyos económicos y de capacitación a las asociaciones de padres de familia. Señala que las evaluaciones realizadas mostraron que bajo ese Programa hubo una reducción en

los índices de reprobación y repetición. Señala Muñoz que este programa a pesar de que otorga apoyos económicos a las asociaciones de padres, limita el poder de decisión de los padres en cuanto a dónde es prioritario invertirlo, por otro lado no se pudo demostrar el impacto de este programa en el aprovechamiento escolar.

Asimismo está el Programa “Proyecto Escolar”, que demostró ser una oportunidad para fortalecer habilidades para el trabajo colaborativo en las escuelas; sin embargo, no se implementó como se esperaba, por lo que fueron la minoría de las escuelas las que vieron reflejado en el desempeño de los alumnos la implementación de innovaciones.

Por último retoma el “Programa de Escuelas de Calidad” (PEC), mismo que ha sido un tema de análisis y de evaluación desde sus inicios en 2001. Este Programa busca incidir desde diferentes ángulos para beneficiar el aprovechamiento escolar, lo califica como una atinada estrategia para que las escuelas realicen gestiones para mejorar sus resultados escolares, el problema, señala, surge cuando se aparenta que se cumplen con las condiciones solicitadas al interior de las escuelas con el fin de recibir los apoyos que se reciben al pertenecer a este programa, pero que realmente no se opera como debiera; es decir, contar con un consejo escolar de participación social (CEPS) pero sólo en papel.

Retomar los resultados del análisis de estos programas brinda una panorámica que permite reflexionar en los aciertos y desaciertos de esas iniciativas y los mecanismos que habrá de contemplar la política educativa para mejorar o potencializar sus resultados.

El tema de la participación social en la escuela es un asunto complejo, tanto la familia como la escuela son dos entornos que es necesario desmenuzar pausadamente para poder comprender su forma de relacionarse en el marco de las políticas educativas y sus intentos de hacer participar a la sociedad para mejorar la educación en México. Intentos que por lo regular se han quedado en

papel o en un escritorio, en buenas intenciones, pero que en la realidad no operan como se esperaría, o se desconoce cómo hacerlo.

La realidad está alejada de la idea de educación democrática y es muy fácil, conveniente además, para las instancias gubernamentales culpar a los padres de los bajos resultados académicos de los alumnos. Argumentando que es poco o nulo el apoyo que brindan a sus hijos para obtener altos desempeños escolares.

Sobre esa línea, un ex Secretario de Educación expresó en una rueda de prensa, que existe cierto abandono por parte de los padres de familia con respecto a apoyar la educación de sus hijos; mencionó que se requiere que cooperen con las escuelas y se corresponsabilicen y asuman su responsabilidad educativa (Hay cierto abandono de padres en educación: SEP, 2010). Asimismo, otro ex funcionario (de Educación Básica) aseguró que un 70% de los estudiantes de secundaria carecen de acompañamiento desde la escuela y su familia, expreso la urgencia de que los padres se involucren y colaboren en su desempeño escolar, así como en su proyecto de vida (Reconoce SEP que adolescentes cursan secundaria sin apoyo, 2010). Ambos ex funcionarios hacen un señalamiento y llamado a los padres para que presten mayor atención a sus hijos; sin embargo, no se trata de culpabilizar a los padres, tampoco a la escuela, a los programas o a la misma política educativa, sino de identificar, conocer y comprender desde cada realidad educativa lo que está interfiriendo con la participación de los padres y hacer algo al respecto. Es más fácil dejar la responsabilidad a los padres, que asumir lo que le corresponde a las escuelas y a quienes tienen el rumbo de la educación en México.

Con respecto a las asociaciones de padres de familia en las escuelas, se vive una situación similar, se les tiene marcado el radio de acción, se les ha restringido intervenir en los asuntos académicos. Son vistas como un recurso para obtener ingresos económicos para realizar mejoras en las instalaciones, cuidar el funcionamiento de las mismas, para la organización de eventos (Vélez, Linares, Martínez & Delgado, 2008) como los festejos el día de las madres, del maestro y

las graduaciones. Esta visión hace creer que no se están considerando otros aspectos también involucrados en los bajos desempeños académicos. Con esto no se quiere menospreciar la importancia de la presencia y apoyo de los padres, sólo que se enfatiza que es sólo uno de los elementos que se entretajan para lograr dichos resultados.

Por otro lado, los discursos están plagados de frases como “emprender acciones para transitar hacia una cultura de participación”. Mucho se habla sobre educar para la participación (Naval, 2003 y Acevedo, Sánchez, Lorandi & Almeida, 2008), pero los estudios aquí presentados también avalan la idea de que a participar se aprende participando y aún, como sociedad, como profesores, como padres o desde el rol en el que nos ubiquemos, no lo hemos logrado. La cuestión no es participar más, sino hacerlo de una mejor manera, no en una forma aislada sino en colectivo; en lo escolar, por ejemplo, siendo y sintiéndonos miembros de una comunidad educativa. Tampoco se cuentan, al interior de las escuelas con espacios propicios que favorezcan la participación mediante acciones planeadas, acciones que respondan al compromiso hacia la mejora del desempeño escolar de los educandos.

Algunos autores como Navarro (2006) y Alvaríño, Arzola, Brunner, Recart y Vizcarra (2000) afirman que en escuelas con visión democrática es posible emprender proyectos comunes donde padres, maestros y directivos unan esfuerzos. Al trasladar el poder de decisión sobre asuntos relacionados con la gestión administrativa y escolar (autogestión), a las escuelas (descentralizar), se establecen las condiciones para la participación social. Organismos internacionales como el Banco Mundial recomiendan dar mayor autonomía y poder de decisión a las escuelas así como apertura a la participación de los padres, lo cual enfatiza como prioritario para mejorar la educación que se imparte en México (Galván, 2008).

Otros estudios en México son los realizados por Schmelkes, Cervantes, Spravkin, González y Márquez (1979). En este estudio se abordan los diversos factores que

influyen para la relación que se da entre escuela, comunidad, padres de familia y alumnos; para ello se analizaron 16 estudios de caso que dieron cuenta de la relación entre comunidad y escuela a través del director y los maestros, de los alumnos, de los padres de familia y de las autoridades comunitarias. Concluyeron que existe mayor involucramiento de la comunidad en la escuela cuando ésta ofrece una educación de calidad a sus alumnos.

Delgado (2008b) también desarrollo un estudio similar en cuatro poblaciones de México (estudios de caso), una comunidad indígena en Puebla, comunidad rural del Estado de México, zona urbana y rural de la Ciudad de México, con el fin de estudiar la participación social en el preescolar, involucrando a los actores educativos y miembros de la comunidad e indagó aspectos relacionados a las razones por las que se participa, la condiciones y prácticas institucionales que favorecen u obstaculizan esa participación.

La mayoría de los trabajos realizados sobre el tema de la participación de los padres y madres en la escuela presentan cinco vertientes principales, que a continuación se enlistan, apoyadas en referencias bibliográficas, cabe mencionar que habrá aspectos que quedaron fuera, pero que se intentó abarcar lo más posible en torno a lo que se ha escrito o investigado sobre el tema:

Los tipos de participación de los padres en las escuelas (Urías, Márquez & Tapia, 2009, Garreta, 2008; Darías, Sosa, González, Sosa & García, 2000, Rodríguez, 2007; Valdés, Pavón & Sánchez, 2009, Bolis & Giacobbe, 2007; Bedwell, 2004; Gallardo & Calisto, 2004; Bracho & Martínez, 2006; Schmelkes, 2008; Gubbins, 2001; Navarro, 2002; Loera, Cázares & García, 2005 y Delgado 2008a).

Los factores asociados al desempeño escolar (Navarro, Pérez, González & Jiménez, 2006; Nord, 1999; Arguedas & Jiménez, 2007; Aste, 2000; Gubbins, 2001; Epstein, 2005; Epstein & Steven, 2002; Muñoz, 2003; Villarroel & Sánchez, 2002; Catsambis, 2001; Sheldon & Epstein, 2002; Huerta, 2010; Bazán, Sánchez & Castañeda, 2007; Van, 2004; Reyes, 2008; Moreno, 2008; Muñoz, Márquez, Sandoval y Sánchez, 2004; Develay, 2001; Schmelkes, 2008 y Jadue, 2003).

Las condiciones que permiten, potencializan o dificultan la participación de los padres (Ayala, 1999; Bedwell, 2004; Alcalay, Milicic & Torretti, 2005; Yuli, Sosa & Araya, 2004; Ferguson, 2005; Pino & Rodríguez, 2007; Navarro, Pérez, González, Mora, & Jiménez, 2007; Bracho & Martínez, 2006; Martínez, Bracho, & Martínez, 2007; Schmelkes, 2008; Huerta, 2010 y Delgado 2008b). En las que también se encuentran las relacionadas a la etapa de desarrollo de los hijos como otro de los factores intervinientes en el vínculo adolescentes-padres-escuela (Lalueza & Crespo, 2003; Perinat, 2003; Dolto, 2004 y Cebotarev, 2003). Escritos en relación a los efectos de la modernidad sobre la familia y la escuela (Chávez, 1992; Merino & Morales, 2002; Giddens, 2000; Perelló, 2006; Furstenberg, 2003 y Baeza, 2000). Y sobre los mitos y prejuicios que prevalecen con respecto a la participación de los padres en las escuelas (Ayala, 1999; Develay, 2001; Maeztu, 2004; Oraisón & Pérez, 2006; Martínez, Bracho & Martínez, 2007; Schmelkes, 2008).

Asimismo, los hay que abordan la política educativa y sus programas e iniciativas para favorecer la participación social en las escuelas (Navarro, 2006; Martínez, Bracho & Martínez, 2007; Vélez, Linares, Martínez & Delgado, 2008 y Muñoz, 2008).

Y sobre los temas de democracia y participación social en las escuelas (Naval, 2003; Acevedo, Sánchez, Lorandi & Almeida, 2008; Navarro, 2006; Alvarino, Arzola, Brunner, Recart & Vizcarra, 2000; Galván 2008). En el que se incluyen estudios sobre la participación de la comunidad en la escuela (Schmelkes, Cervantes, Spravkin, González & Márquez, 1979 y Delgado, 2008b).

La revisión de literatura deja clara la tendencia de los trabajos realizados sobre la participación de los padres en las escuelas. También podrá notarse donde el terreno es casi virgen, por mencionar, poco se ha investigado sobre las expectativas que desde la escuela se tienen de la participación de los padres (Ramírez, 1999 y Ordoñez, 2005). A su vez, escasamente se han ocupado de acercarse a los actores educativos para indagar sobre el contenido de sus representaciones en torno a su participación de los padres en la escuela, el rol

imaginado; o profundizar sobre aquello que desde la escuela facilita u obstaculiza su participación, qué límites reconocen, qué recursos poseen los padres para participar en las escuelas o en qué grado lo hacen.

El tema que hoy nos ocupa ha sido abordado desde diferentes ángulos pero más desde la periferia, es necesario adentrarse en el entorno escolar y darle voz no sólo a los padres de familia sino al resto de los actores educativos implicados: directivos, profesores, alumnos, orientadora y prefecta; pero además verlos interactuar en su propio contexto en la pretensión de mostrar desde diversas aristas la complejidad de la realidad de la participación de los padres en las escuelas.

Con respecto al nivel educativo de la escuela donde se realizó este estudio corresponde al que ha sido menos explorado. Huerta (2010) señala que existen escasos estudios que versen sobre la participación de los padres en la secundaria. La mayoría de los estudios, como ya se ha mencionado, se ubican en preescolar y en primaria. Entre los pocos trabajos realizados en secundaria se puede mencionar el de Bedwell (2004) en Chile; el cual precisamente se ocupó de indagar los significados que son otorgados a la participación de los padres en la escuela por los propios padres.

Con este estudio pretendo producir conocimiento que complemente lo que se sabe sobre este tema; pero sobre todo mi intención es llegar a comprender una realidad y aportar más elementos que dejen abierta la posibilidad de reflexionar sobre las prácticas educativas que desde la escuela y la familia inciden en el vínculo entre estos dos mundos y a la vez sirva a los tomadores de decisiones a plantear directrices que orienten futuras intervenciones dirigidas a favorecer la participación social en las escuelas.

Preguntas de investigación

¿Cómo los padres significan y construyen su rol como actores de participación en la escuela secundaria?

¿Cuáles son los significados que los padres y madres de familia, personal de la escuela y alumnos atribuyen a la participación parental?

¿Qué elementos diferenciadores están presentes en el grado de participación parental en la escuela secundaria?

¿Qué tipo de recursos sociales y culturales poseen los padres que participan de manera más protagónica?

¿Cuáles son las formas de participación parental en la escuela secundaria?

¿Cuáles son las percepciones de los padres y madres de familia respecto a las acciones que se realizan desde la escuela para promover su participación?

Objeto de estudio

El objeto de estudio es la participación social de padres y madres de familia en una escuela secundaria pública de Cd. Obregón, Sonora, desde su propia perspectiva y la de otros actores educativos. La muestra está conformado por 106 padres y madres de familia, de los cuales 10 fueron entrevistados (cinco se eligieron por destacar como participativos y los otros cinco por participar en menor medida) y 96 padres encuestados. Asimismo participaron 154 estudiantes de los tres grados educativos, la directora, orientadora educativa y la prefecta, así como dos profesores-tutores de cada grado escolar (seis profesores en total). En total 269 actores educativos.

Objetivo

Comprender la participación de padres, madres de familia y tutores en una escuela secundaria pública de Ciudad Obregón, Sonora desde su práctica y representaciones a partir de la mirada de los propios padres, del personal académico-administrativo, de profesores y alumnos de la escuela.

Marco Teórico

El tema de la participación social en la educación es susceptible de ser abordado desde diversos ángulos y desde diferentes miradas. En este trabajo se centrará la atención en el tema de la participación social desde la perspectiva de los padres de familia, pero también se dejarán escuchar las voces de otros personajes implicados en el proceso educativo. Se aborda en este capítulo el campo teórico relacionado con el concepto de participación social, como preámbulo para analizar la participación social como base de la democracia desde el ámbito educativo, así como la relación familia-escuela y se cierra analizando la realidad social de la participación de los padres en ese espacio dinámico que es la escuela desde la sociología de Bourdieu y con los niveles de participación que propone Arnstein.

Participación social. Una aproximación a su definición

El término participación puede tener diversos matices. Oraisón y Pérez (2006) en relación a la construcción de este concepto destacan tres dimensiones básicas: a) El ser parte: búsqueda referida a la identidad, a la pertenencia de los sujetos; b) El tener parte: que tiene que ver con la conciencia de los propios deberes y derechos, de las pérdidas y ganancias que están en juego, de lo que se obtiene o no; y c) El tomar parte: que hace referencia al logro o a la realización de acciones concretas. Para dar cuenta de la participación en una instancia y los diferenciales de participación es necesario remitirse a las condiciones anteriormente mencionadas, en mayor o menores medidas pero siempre presentes. Parafraseando a Estrada, Madrid-Malo y Gil (2000) la participación debe apreciarse desde la esfera de lo social y lo cultural; es decir es una construcción cultural que aborda a la escuela y a sus actores como un espacio.

Desde una aproximación sociológica es una acción colectiva donde los individuos se organizan y actúan en conjunto para alcanzar determinados fines. Ese colectivo deberá entonces compartir características comunes: intereses, motivaciones,

necesidades y valores. De acuerdo con Bedwell (2004), el concepto de participación puede concebirse como una actividad integradora que implica que se construye a partir de factores externos, él enfatiza que no es necesariamente impulsada por los propios actores. Pero tampoco es un criterio indispensable que se requiera de un elemento externo para activar la participación; lo que es indiscutible es que no se da *per se*, sino que debe ser promovida, motivada y mantenida.

La participación se asume como una actitud y un interés solidario de apertura al diálogo, de preocupación por la vida colectiva en la que los individuos actúan motivados ya sea por la necesidad de mejorar sus condiciones de vida, para lograr sus planes de vida, para tener acceso a ciertos beneficios, sean éstos bienes o servicios; o bien, para estar integrados a una actividad que se esté llevando a cabo: por tanto, el término es en realidad una construcción social.

Arzaluz (1999) señala que al definir el término de participación se interviene en actividades de interés colectivo con incidencia en la toma de decisiones, en donde puede o no haber intervención de los centros de gobiernos. Por su parte Sander (1990) la concibe como una estrategia política y administrativa por la cual se pueden alcanzar mejores condiciones de vida para los seres humanos. Este tipo de actividad social permite no sólo identificar y atender las necesidades propias, sino también las de otros, por lo que también le suma un interés colectivo.

La participación lleva implícita las acciones humanas de justicia social, solidaridad y equidad, las cuales permiten a las personas organizarse para aspirar a una mejor calidad de vida. Incluye además favorecer la creación de espacios donde convergen no sólo intereses y necesidades, sino también el potencial creativo, los conocimientos y habilidades del colectivo.

Participar hoy en día está más que considerado un derecho desde la esfera social y jurídica. Menciona Palma (1998) que es una forma de intervención social donde los ciudadanos se ven a sí mismos como actores, se reconocen unos a otros y actúan en función a las necesidades, intereses y demandas que les son comunes.

Este autor señala que participar involucra dos condiciones: la *capacidad participativa*, conformada por las actitudes y habilidades de las personas, sus saberes e iniciativa, así como su sentido de responsabilidad, mismas que se fueron acumulando gracias a experiencias previas de participación; pero también a las *oportunidades de participación*; es decir, a las condiciones dispuestas en espacios determinados que permiten ejercer la capacidad que tienen los individuos para participar.

El término participar, por el simple hecho de tratarse de la comunión de individuos que se organizan para emprender acciones colectivas y alcanzar objetivos concretos, indica que toda participación es social, y este término hace referencia a un sinnúmero de acciones que pueden ocurrir en una sociedad y pueden también asumir diferentes formas según sus fines y medios; tales como participación política, ciudadana y social.

Enfatizan Estrada, Madrid-Malo y Gil (2000, 30) que la participación se da tanto en el ámbito privado como en el público “En el privado opera la participación social y comunitaria; en el público, la ciudadana y política”. La participación política se relaciona con el poder público, es la organización de personas o grupos de personas con la intención de incidir en las políticas públicas y/o en los bienes públicos (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública [CESOP], 2006), Arzaluz la define como “actividad voluntaria mediante la cual los miembros de una sociedad participan en la selección de sus gobernantes y directa o indirectamente en la elaboración de la política gubernamental” (Arzaluz, 1999, pár. 31); en cambio la participación ciudadana hace referencia a la intervención de los individuos en actividades públicas que tienen un marcado interés social para el colectivo. En la participación comunitaria los individuos trabajan en colectivo con el fin de dar solución a ciertas necesidades de su vida diaria, puede o no haber participación del gobierno a nivel asistencial (Estrada, Madrid-Malo & Gil, 2000).

En el ámbito educativo, la integración de esfuerzos, aunado a las oportunidades de participación y la capacidad participativa que posea el individuo, enriquece lo

se puede lograr con respecto a las políticas educativas. Es así como la participación social puede tener diversos matices, desde colaborar para realizar determinada labor, hasta la capacidad de tomar decisiones de forma compartida como un ejercicio de democratización. La participación social puede ser un mecanismo de transformación tanto de la sociedad como de sus habitantes.

De acuerdo con Sánchez (1999), la participación es la voluntad de formar parte de un proceso colectivo y organizado, mediante el cual los participantes desarrollan conocimientos y destrezas que les permiten orientarse para alcanzar sus propósitos de acuerdo a sus intereses ya sean vitales y/o sociales. Viéndolo de esta forma, la participación social es la facultad que tienen los miembros de una sociedad para intervenir en asuntos de interés colectivo.

En el mismo sentido, Delgado, Vázquez, Zapata y Hernán (2005) señalan que la participación social es una estrategia de producción social en la que por medio de la interacción de individuos se construyen significados y los mismos adquieren poder cuando no lo tenían. Estas definiciones llevan a pensar que la participación social se puede contemplar desde un enfoque político-democrático, porque tiene que ver con la toma de control sobre los recursos e instituciones públicas por parte de la comunidad con incidencia en los asuntos de índole social. Pero no sólo implica la colaboración para emprender acciones, sino además, el empoderamiento de los actores en la toma de decisiones y requiere corresponsabilidad, respeto mutuo y compromiso compartido. Entonces, la participación social permite a los individuos colaborar conjuntamente para mejorar sus condiciones de vida. Esta tendencia de transformar el entorno es característica inherente al ser humano, como lo es la de agruparse para lograr determinados fines, lo cual le asegura, bienestar, seguridad y un sentido de pertenencia.

La definición de Palma (1998) es la que más refleja el sentido que se le dará en este estudio a la participación de los padres en la escuela. Los padres como actores sociales, sujetos que construyen, individuos con la sensibilidad necesaria

para reconocer sus necesidades y las de otros, que poseen la voluntad para luchar por sus intereses, que bajo las condiciones adecuadas, activan y potencian su capacidad participativa.

Cada uno de estos autores hace su aportación a la definición del término de participación social, la mayoría con una visión progresista en el sentido de que se habla de inclusión, de tener voz, incidir en el rumbo de un colectivo y de empoderamiento; otros la ven como una estrategia para lograr determinados fines que redunden en beneficios de un colectivo. Todas estas aportaciones suponen que el concepto lleva implícito que es una actividad que integra individuos que poseen intereses que les son comunes, se habla de voluntad y de capacidades, obviamente de esfuerzo, de un deseo de cambiar una situación, de mejorarla, todo ello en un continuo que deja ver grados o niveles de participación, donde en el nivel superior está el influir en las decisiones (poder compartido).

La participación social forma a los individuos con actitudes y habilidades, “potencia la educación, la responsabilidad, la democratización, el sentido de pertenencia” (Menéndez, 2010, p. 15), para que de forma organizada se corresponsabilicen y actúen en su beneficio en una diversidad de campos de la realidad como lo son el económico, la salud, el recreativo, el cultural y el educativo. Es precisamente en el ámbito educativo donde se ubica este estudio. En la educación, la participación favorece la construcción autónoma, participativa, justa y equitativa del conocimiento. Cuando una institución educativa esta receptiva y abierta al diálogo y colaboración de los padres y otros actores, está en mayores posibilidades de alcanzar la relevancia, pertinencia y calidad de la educación que imparte (Observatorio Ciudadano de la Educación [OCE], 2008). Es así como la participación social pone las condiciones para impactar en la transformación social desde lo local.

Democracia y participación

Esta nueva era lleva al ser humano a enfrentar riesgos e incertidumbres que antes ni siquiera hubiera imaginado. Esto conlleva sensaciones de inseguridad e inestabilidad que dificultan la adaptación, la actuación, el relacionarse, la permanencia y por tanto la sobrevivencia. Existe hoy en día una tendencia creciente hacia el individualismo, al egoísmo, la rivalidad, a priorizar los intereses personales por encima de los sociales; se debilita el sentido de comunidad, el de ver por los demás; por lo que se hacen necesarias nuevas formas para convivir democráticamente, de tener una visión de compromiso y responsabilidad social para poder contrarrestar los efectos de una globalización que ha trastocado las esferas de nuestra vida. Producto de esa globalización es que las instituciones sociales se han complejizado, afirma Giddens (ibídem) que la nación, el gobierno; los entramados sociales son cada vez más cambiantes. Tanto la familia como la escuela no están exentas, en su interior se van diversificando y se reinterpretan.

Participar es tener algo en común con otros, y eso que es común es lo que conforma una comunidad, donde no hay participación no habrá comunidad, así lo explica Naval (2003). Y la participación es condición para que exista la democracia y la escuela aspira ser una comunidad donde se les dé cabida a todos los actores que concursan en la esfera educativa. Señala esta autora que la participación abre la posibilidad de democratizar los centros educativos, pero ante todo, una escuela conformada y gestionada democráticamente favorece y dinamiza las acciones participativas.

García Malo (2004) resalta la importancia de la participación social en educación como una necesidad de vincular la realidad escolar con la realidad comunitaria. No obstante se le exige a la escuela que su educación sea de calidad, sin hacer una revisión crítica de la inequidad e ineficiencia que aún impera a nivel estructural del sistema educativo y de las políticas educativas. Sander (1990) advierte que el cambio debe gestarse en espiral, desde el ámbito escolar, o más aún desde el aula. Ese proceso de transformación en las escuelas habrá de involucrar

democráticamente a todos los agentes educativos en la toma de decisiones, respetando su autonomía y sus diferencias.

En este mismo sentido, Sandoval (2000) prioriza el trabajo colectivo, la cooperación, la realización personal y la autonomía en la toma de decisiones; características que figuran o más bien, se esperaría que figuren en las políticas educativas actuales, para ser emprendidas desde las escuelas mediante el trabajo colectivo de todos los actores involucrados.

Es desde el ámbito social comunitario, propuesto por Elizondo (2001), donde se puede favorecer el acercamiento con la comunidad y su participación en algunos aspectos de la escuela, lo cual se logra mediante acciones específicas que vinculan a todos los actores, a la escuela con su entorno, principalmente con los padres de familia. En ese sentido, Alvariño, Arzola, Brunner, Recart y Vizcarra (2000) comentan que las escuelas efectivas fomentan la participación de los diversos actores como un mecanismo clave para alcanzar elevados resultados académicos. Difícilmente nuestras escuelas van orientadas a lograr ese esquema de colaboración; las escuelas debieran desarrollar proyectos o estrategias muy específicas para el acercamiento y participación que surgen desde la cultura y organización escolar.

En ese sentido Elizondo, Sitg y Ruíz (2007) señalan que para estar en condiciones de ejercer una participación más democrática en las escuelas, donde sea posible lograr la autonomía individual, pero también controlar a los que están en el poder, es necesario apoyarse fuertemente en la comunicación entre el colectivo académico, así como entre los estudiantes y la comunidad, para planear y tomar decisiones, establecer normas de convivencia y de cooperación. Sin embargo, López (2008) hace alusión a dos fuerzas opuestas que pueden llegar a truncar iniciativas de impacto social donde el trabajo colectivo sea clave: una está conformada por personas que analizan críticamente la realidad social y buscan su transformación movidos por el bienestar colectivo, y otro grupo donde su interés

es el beneficio propio. Esas dos fuerzas opuestas generan conflictos. Pero gracias a esos conflictos, derivados de tendencias contradictorias, es que se movilizan los actores, se moviliza la participación al interior de las escuelas, se desarrollan estrategias y habilidades. El conflicto aporta oportunidades para la transformación; o bien, si no es aprovechado se cae en el estancamiento o destrucción. El conflicto al interior de las escuelas se deja ver cuando se habla en términos de ellos y nosotros, como grupos que se contraponen; pero permite que se abra una rendija por donde intervenir, incidir, negociar para buscar solucionar el conflicto en colectivo. El conflicto es, entonces, un buen “pretexto” para la participación.

Los procesos de participación social en las escuelas son recibidos, acogidos o rechazados en algunos casos porque, unos tienen genuino interés por generar cambios positivos aunque representen un esfuerzo extra, y otros temen perder ciertos privilegios, llámese, poder, control, o por no hacer más de lo que actualmente hacen. En nuestro sistema educativo, para no ir más lejos, existen figuras que en vez de favorecer una educación incluyente, democrática, sustentada en principios y valores que favorezcan la formación de los individuos, dan prioridad a sus intereses particulares, favorecen la existencia de estructuras rígidas, verticales, no abiertas al dialogo ni a la reflexión; como también existen personas interesadas y preocupadas por mejorar la educación

En este sentido, la participación democrática en la escuela requiere mayor compromiso individual. Guarda relación con los términos de necesidad, obligación, derechos e igualdad. Cabe reconocer que el concepto de igualdad deberá entenderse, en este caso, como la aceptación de la diversidad que puede existir entre los agentes involucrados a la tarea educativa (ya sean de tipo cultural, religiosa, política, grado de madurez, etc.). Pero es aquí donde radica lo interesante, en la posibilidad de integrar esa diversidad (Naval, 2003) y conformar una comunidad con fines y compromisos compartidos. Practicar la democracia, de acuerdo con Amartya Sen (Sen, 2006) posibilita la oportunidad de aprender unos de otros y ayuda a la sociedad a formar sus valores y prioridades.

En el plano educativo, la democracia en la participación propicia un clima que permite la comunicación y la cooperación, el trabajo en equipo, la revisión y actualización de los planes y programas de estudio, de las innovaciones educativas y la relación con la comunidad, respetando el derecho de intervención. La escuela es un espacio propicio para la participación democrática; es allí donde pueden converger familia, escuela y comunidad con un proyecto común y lograr las metas educativas propuestas.

La presente tesis doctoral parte de la idea de que en el ámbito educativo se requiere de la participación de todos los actores en la labor educativa, la cual se vería enriquecida con la diversidad que ofrecen, tanto en sus roles, experiencias y formas de participación; sin embargo, existe una tendencia a la monopolización por lo que se dificulta hablar en términos de democracia; la palabra participación tiene que ver con hacer más que con estar, es un término activo, dinámico y la democracia hace referencia al poder compartido. Si los padres sólo están para escuchar, si sólo son informados, entonces no hay participación, si su rol es pasivo, entonces no se puede hablar de democracia. Según el tipo y nivel de participación estamos hablando de más o menos democracia, de más o menos actuación de los padres como actores sociales, como ciudadanos.

Como miembros de una comunidad escolar los padres tienen derechos y obligaciones, responsabilidades compartidas con los otros actores y, hoy por hoy cada vez se reconoce más la importancia de su participación, lo cual no significa que con reconocerlo se lleve a cabo una participación activa o efectiva. Es necesario que los padres y madres de familia posean un papel protagónico, logren empoderamiento y tengan incidencia en la toma de decisiones, que intervengan en la transformación de las escuelas para que sus hijos reciban la educación que esperan. En estos tiempos actuales, la figura de la familia requiere tomar fuerza, traspasar las paredes del hogar (hogar visto como el lugar donde se habita y que brinda seguridad).

No se discute que el mundo, tal como lo conocemos, es cada vez más incierto, más complejo. Las transformaciones derivadas de la era de la globalización hacen que se tenga muchas de las veces la sensación de pérdida del control de todo lo conocido, no sólo en lo referente a la política, la tecnología y la economía, también ha afectado lo cultural y lo educativo, ha llegado hasta las familias y su involucración con otras instituciones sociales, como es la escuela; ha trastocado de diversos modos y desde diversos ángulos nuestras vidas, nuestra forma de ver el mundo y de relacionarnos (Giddens, 2000), pero también nuestra manera de participar en la sociedad. A lo que Bauman y Tester (Bauman & Tester, 2002) llaman *modernidad líquida* dado que las relaciones se han vuelto más fluidas e inestables, imperando lo transitorio, la incertidumbre, lo cual matiza la actuación de los sujetos en las diversas instituciones sociales, como es el caso de los padres de familia en su relación con la escuela. Tanto Bauman (Bauman & Tester, 2002) como Giddens (Giddens, 2000) nos dan parámetros para reflexionar sobre cómo los efectos de la llamada modernidad van transformando nuestras vidas pero con una visión borrosa sobre nuestras actuaciones presentes y futuras.

La vida cotidiana nos lleva constantemente a estar resignificando la realidad, a estarla reorganizando y transformando, en muchas de las veces de forma inconsciente. Nos lleva a dudar de lo que antes era certeza en nuestras vidas, se rompen viejas estructuras y surgen nuevas, más rápido de lo que podemos asimilar. Tan es así que la palabra democracia es hoy un término que puede ser interpretado de diversas formas; para Bauman (2002) tiene que ver con los propósitos de la modernidad de mantener predecibles, regulados y controlables los asuntos humanos. Vizcaya (2006) señala que hay tres posturas entre los críticos con respecto a la democracia: los que se oponen a ella por considerarla inconveniente, los que la consideran conveniente pero imposible, por último, los que la apoyan y defienden aunque la sigan criticando.

En palabras de Giddens (2000) la democracia se relaciona con los “procesos de confianza activa-abrirse al otro-. *Mostrarse*” (p. 74), tiene como base la estrechez de las relaciones entre los individuos, su intimidad, pero no en un sentido sexual,

sino de relaciones “puras” como él llama al tipo de relación basada en la comunicación emocional que se puede dar entre amigos, en la familia, en la pareja, las cuales deben ser construidas. La democracia exige correspondencia, respeto y entendimiento mutuo entre las personas, posibilita que participen debatiendo y tomando decisiones en los diversos ámbitos de la sociedad (Ayuste, 2006). Y en este mundo desbocado las instituciones deberán ser democráticas, no para diluir el control y la autoridad sino para reforzar ambos aspectos y tomar las riendas.

Ser parte de la sociedad exige de los individuos ciertas actitudes y comportamientos para lograr el bienestar común y la convivencia; no obstante, estas condiciones se dificultan cuando prevalece el egoísmo, el abuso del poder, la monopolización del mismo, el dominio de las minorías y la arbitrariedad.

La participación democrática es un modo de vida que requiere que las personas sean capaces de reconocer las diferencias, respetar la diversidad cultural, convivir con los conflictos, pero también que sean capaces de superar las desigualdades sociales y la injusticia (Vizcaya, 2006 y Ayuste, 2006). Esto leído así parece ser una utopía, eso es discutible. Lo que sí es que no deja de ser un ideal, hacia donde se espera llegar.

Hay individuos que mantienen una participación activa en los diferentes ámbitos en los que se relacionan por voluntad propia; otros mantienen una posición pasiva y dejan que otros tomen decisiones que los conciernen (O'Donnell, 2008). Participar es una cuestión que no implica sólo la voluntad de los individuos, se requiere de un colectivo que la movilice y de factores contextuales que establezcan medios y condiciones para que fluya. Y la democracia involucra la participación, implica tener la capacidad de ejercerla, de participar protagónicamente (democracia participativa); es, como mencionan Cataño y Wanger (2002), un ejercicio de poder. Incluye ser un ciudadano que reconoce sus derechos y compromisos como miembro de esa sociedad.

Tiene que ver la democracia con un sentido de pertenencia, de participación social, de corresponsabilidad; es decir, no sólo de los individuos, sino también de los órganos de gobierno de las instituciones que forman parte de esa sociedad, entre ellas la familia y la escuela. Los centros educativos como espacios comprometidos con la formación de ciudadanos han de abrir espacios de participación a la comunidad, abrir sus puertas y dejar actuar a los padres de familia. Participar es tener algo en común (Naval, 2003) y en este caso, sociedad, gobierno, familia y escuela comparten su compromiso con el quehacer de la educación.

Familia, escuela y participación social

En este apartado se abordan dos de los ámbitos que inciden en la formación de los niños y jóvenes: la escuela y la familia. Se reflexiona sobre qué se entiende por participación de los padres en la escuela, las expectativas que los padres tienen de la escuela y de su polémica presencia en la misma. Pero antes de voltear la mirada a la relación padres-escuela es preciso retomar la concepción del término *familia*; y es necesario porque lo vertiginoso de los cambios de la vida actual se ha manifestado en todos los aspectos de la vida. La idea que se mantenía del concepto de familia ha cambiado, como también ha sucedido con otros ámbitos, tales como la iglesia, la escuela y el gobierno, los cuales figuraban hasta hace unas décadas como órganos que regulaban, por decirlo de alguna forma, los modos de vivir y de actuar de los individuos en la sociedad. Actualmente éstos se ven desdibujados y en ocasiones traslapados a tal grado que no se tiene certeza de su función social.

El concepto tradicional (tómese como habitual) de familia hace referencia a la unión formal (preferentemente indisoluble) del hombre y la mujer, en donde como resultado de esa unión se procrean hijos; todos con un rol (función y estatus) definido (Palacios, 2007). En términos de su finalidad, históricamente (y culturalmente) a la familia se le concibe como una organización social encargada

de la reproducción, cuidado y educación de los hijos con el fin de asegurar su supervivencia.

El modelo tradicional de familia: hombre, mujer y sus hijos no es que haya desaparecido, sino que se ha diversificado en una variedad de configuraciones. Giddens señala que “Los sistemas familiares tradicionales están transformándose, o en tensión” (2000, p. 25); ahora las familias tienden cada vez más a ser monoparentales. Pueden estar compuestas por madre e hijos (principalmente), pero también pueden estar conformadas por madre, hijos y abuelos; padre e hijos; hombre, abuelos e hijos; hombre y mujer sin hijos; hombre y mujer con hijos no propios (adoptados), etcétera (Lalueza & Crespo, 2003).

El rol del hombre y la mujer en la familia también se ha diversificado. El del varón se asociaba con el de proveedor económico y como figura principal de autoridad; el de la mujer, como encargada de las tareas del hogar y el cuidado de los hijos (Valdivia, 2007). Hoy en día, en algunos casos esta configuración de funciones se mantiene; sin embargo, es cada vez más común que ambos, mujer y hombre, trabajen y en ocasiones es la mujer quien trabaja y el hombre apoya en el hogar.

El nuevo panorama de las familias se ve entonces influido por una infinidad de factores, los mencionados antes; pero además, la inestabilidad del vínculo matrimonial, los cambios de residencia, el debilitamiento de la dimensión religiosa, las exigencias del mundo laboral, el entorno sociocultural cambiante y diversificado, por mencionar algunos aspectos, todo ello ha complejizado la idea que se tiene del concepto familia (Gimeno, 2007 y Lalueza & Crespo, 2003).

Pero no se puede dejar de mencionar su papel socializador y formativo. Una de las funciones principales de la familia es la de ser el primer contacto socializador de los hijos. En este sentido se observa que esta función cada vez está más descentralizada (Palacios, 2007); los hijos desde muy pequeños están acudiendo a jardines de niños o guarderías, donde necesariamente están siendo influidos no sólo por el personal que los atiende, sino por otros niños y otros adultos; además de la influencia que ejercen los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

No obstante, lo que sucede al interior de las familias no sólo responde a la forma en que están estructuradas, sino más fuertemente a su dinámica; es decir, al rol que juegan cada uno de sus miembros, a la forma en que se organizan y se afectan unos a otros.

Las nuevas realidades que enfrentan las familias, sumado en algunos casos a la debilidad de los referentes morales, la influencia de los “males” sociales (delincuencia, inseguridad, violencia intra y extrafamiliar, etc.); además, la ausencia de la figura paterna y/o materna, por mencionar algunos factores, hacen necesaria una redefinición del rol educativo de la familia (Hernández & López, 2006), el cual cada vez es menos predecible y más desconcertante.

Uno de los desafíos que enfrentan los padres actualmente es encontrar nuevas formas de relacionarse con los hijos. En este interjuego entre hijos y padres aparece un actor importante que es la institución educativa, donde los hijos pasan una buena parte de su tiempo. Con anterioridad se ha mencionado la dificultad en general de interacción padre-hijo, en esta línea se agrega como un reto más de los padres en su relación con los hijos. El esquema en el cual se educaron y formaron los padres ya no es un referente pertinente a la hora de educar a los hijos; es otra la realidad. Los esquemas que sirvieron de referencia en la educación de los padres, actualmente en muchos de los casos ya no sirven a la hora de educar a los hijos; los capitales sociales y culturales de los padres no son iguales a los de los hijos.

Surgen además otras figuras adultas encargadas de cubrir el papel de los padres en relación a la educación de los niños y jóvenes, los cuales pueden ser los abuelos, los tíos, hermanos mayores u otro familiar o persona cercana a la familia que es reconocida como tutor y que en ausencia de la figura materna o paterna lleva a cabo estas responsabilidades.

La transformación que ha venido “sufriendo” la escuela mucho tiene relación con la forma en que evoluciona la sociedad. Como institución, la escuela posee la función primordial de asegurar el acceso al conocimiento socialmente válido, la

promoción de aprendizajes significativos, así como la recreación y reproducción de ciertos valores, además de la preservación de la cultura; se observa entonces, así como en la familia, su carácter socializador. No obstante, hoy por hoy la escuela asume o se le otorgan roles que tradicionalmente no le correspondían. Cabe señalar que no es que el papel de la escuela haya cambiado, sino que se complejizó. Los roles emergentes de la escuela están siendo mediados por la estructura social de la comunidad donde se circunscribe y por sus demandas.

Entre esos roles pueden figurar el ser considerada como un ámbito de contención social y afectiva, también como una instancia que colabora para satisfacer necesidades básicas de la población infantil, preadolescente y adolescente, pero además, reemplazar a otras instituciones en el establecimiento de pautas sociales y apoyar o reemplazar a la familia en funciones esenciales. En ese sentido, Lanail señala:

Otrora, la institución que claramente delimitaba el campo del bien y del mal, de lo permitido y de lo no permitido, de lo aceptado y de lo repudiado socialmente en la formación de los jóvenes era la familia. Hoy en día... la familia ha dejado de cumplir, o cumple muy precariamente, esa función. Una parte de la misma ha sido traspasada silenciosamente a las instituciones escolares. La organización y el funcionamiento de las mismas se adaptaron a las nuevas necesidades de la sociedad de los adultos y, de hecho, se crearon condiciones negativas para la transmisión de conocimiento y la formación de hábitos de trabajo y estudio en los niños y jóvenes. Concretamente, la docencia fue suplantada por la contención y la asistencia (2006, párr. 2).

La escuela era un complemento a la labor educativa que se daba en el seno familiar; sin embargo, actualmente contempla el reforzar algunas normas de conducta y valores en los alumnos que en ocasiones no son suficientemente reforzadas desde el hogar, generalmente por la misma dinámica que vive la familia, la diversidad de roles o los escasos espacios de convivencia entre padres e hijos.

Es así que, tanto la familia como la escuela han evolucionado. Los cambios profundos que han sufrido la familia, la escuela y la sociedad en general crean

nuevas realidades, pero también nuevos problemas, por lo que se requieren nuevas soluciones. La escuela no es la respuesta a todas las necesidades de la sociedad, pero sí se requiere que vaya adaptando sus funciones según las necesidades de la misma, adecuando su estructura, su dinámica.

En la actualidad no es posible imaginar a las escuelas confinadas a cuatro paredes, aisladas del exterior, concentradas en sus objetivos de enseñanza; ahora la educación ha dado un giro centrándose en el alumno, en su aprendizaje. No sólo en ese sentido ha cambiado, se ha dinamizado y cada vez más demanda la participación de otros agentes sociales, entre ellos los padres.

Tanto la escuela como la familia siguen siendo los entornos más próximos y también los más adecuados para el desarrollo del ser humano; estos ámbitos deberán entonces flexibilizarse, abrirse y apoyarse mutuamente. Por lo que la participación de los padres es una condición necesaria para facilitar el desarrollo de las nuevas generaciones, propósito que ambas instituciones (familia y escuela) persiguen.

Se ha demostrado que la eficacia escolar está íntimamente ligada a la participación de los padres en la educación de sus hijos; o bien, con su relación con la escuela. Menciona Murillo (2000) que es uno de los factores que más correlaciona con altos desempeños académicos, sin importar el nivel socioeconómico. Huerta (2010) agrega que también destacan la gestión escolar y el liderazgo, así como el trabajo de los docentes. Sin embargo, no existe consenso entre los padres, profesores y directivos escolares con respecto a qué entender por participación de padres en la escuela. Si se revisa la bibliografía existente se observa que cada autor expone su propia definición.

Darias, Sosa, González, Sosa y García (2000) se limitan a señalar que la participación de los padres en la escuela se trata de un constructo complejo. Bedwell (2004) hace referencia a la forma en que los padres se involucran y relacionan con la institución escolar o con sus actividades. En cambio, Gallardo y Calisto (2004), son más precisos al señalar que es el poder real de tomar parte

activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo (a nivel micro y macro social), lo cual implica involucrarse en la elaboración de los proyectos educativos como en las innovaciones desarrolladas. En esta última definición es en la que se apoya esta investigación.

Se tiene la idea que ahora más que nunca los padres están delegando parte de sus responsabilidades a la escuela; puede ser que en parte esto tenga algo de cierto, pero también habrá que reconocerse que la educación es ahora más valorada por representar un entorno que brinda seguridad y protección a los hijos, además de prepararlos con la posibilidad de un mejor futuro. Sin embargo, también es cierto que existe desconfianza de los padres sobre la calidad de la educación que reciben sus hijos, o por el contrario, están demasiado confiados y por añadirle, la misma dinámica en la que vive inmersa la familia en ocasiones no permite el espacio suficiente y necesario para que exista el dialogo y la participación entre padres de familia y la escuela.

Esta forma de participar de los padres de familia y tutores en los asuntos relativos a la vida escolar se reconoce como un derecho, que hasta cierta forma faculta a los padres a intervenir en la toma de decisiones, el seguimiento y la vigilancia de lo que sucede al interior de las escuelas. El problema es que pocos padres están conscientes de ello y se mantienen al margen, siendo que una postura más activa es lo que permite a las escuelas a responder a las necesidades sentidas por aquellos a quienes se deben: los alumnos, los padres y la comunidad.

Lo enunciado anteriormente expone algunas de las razones por las que los padres participan poco o nada en la educación. Falta señalar que por otro lado, las escuelas no están preparadas para involucrarlos, prevalece el desconocimiento, los prejuicios y resistencias. Pero además, a pesar que en la Ley General de Educación se contempla la participación de los padres y los aspectos que regulan su forma de organizarse (asociaciones), así como sus derechos y obligaciones (Artículos 65, 66 y 67), no se les permite tener presencia y voz en los asuntos relacionados con su funcionamiento y resultados. Lo que prevalece realmente no

coincide con los discursos políticos sobre participación social y educación democrática. En México la política educativa requiere una profunda revisión y replantearse el papel de cada uno de los actores, en especial la de los padres de familia en los procesos de mejora educativa (Huerta, 2010).

Lo revisado hasta aquí, lleva a pensar en torno a la necesidad de contar con mecanismos que involucren a las figuras parentales formalmente, de tal suerte que sean partícipes del quehacer educativo, donde definir el qué, cómo y hasta dónde participar deberá estar basado en el principio de igualdad en el que se fundamenta la participación; en la igualdad de oportunidades, me refiero. Naval (2003) señala que la igualdad en este terreno se dificulta si se considera el rol de cada uno de los actores, de entrada, no existen relaciones horizontales entre sus actores, por ejemplo entre profesores y alumnos por la base misma de su relación: el aprendizaje; pero es posible que ante la diversidad de los actores y sus roles se pueda participar de diversas formas y grados. La igualdad en este sentido va en relación a la posibilidad de todos los actores educativos de contribuir con la misión educativa de la escuela desde el rol que juegan y de sus propias posibilidades, tener algo en común conlleva a trabajar unidos y así a ser una comunidad, una comunidad educativa.

Es así como cobra relevancia conocer, desde la propia voz de los involucrados, su sentir con respecto al papel que juegan o que consideran deben jugar para alcanzar los fines de la educación. Abrir espacios de discusión y reflexión posibilita la generación de estrategias dirigidas a hacer de la escuela un entorno democrático y participativo que permita la interacción de sus diversos actores y la visión compartida de una comunidad escolar incluyente. Un entorno que reconozca la diversidad de sus actores, que capitalice lo que cada uno posee y que promueva la generación de condiciones propicias para la participación democrática.

La participación de padres en la escuela. Gama y matices de una acción social

La participación social se caracteriza porque su fin va más allá de lo individual, su compromiso es hacia la sociedad. Su recurso son las decisiones colectivas, la integración de esfuerzos, de voluntades, para lograr la sociedad que se aspira. La capacidad participativa es voluntaria, se decide participar. Pero, ¿qué hace que unas personas se interesen por participar en asuntos políticos o sociales y otras se mantengan pasivas? Cabe hacer notar que estas variantes de la participación, independientemente de sus formas, grados y niveles de incidencia confirman que la participación está estrechamente relacionada con el libre albedrío, la unión de voluntades y un interés de influir en la sociedad, en donde no se puede esperar que las personas participen de igual forma o intensidad, ni que tengan los mismos resultados.

Palma (1998) señala que una participación es funcional cuando las capacidades de participación de los individuos se tienen que adecuar a las condiciones, pudiendo en dado caso, seleccionarse a aquellas personas que posean las capacidades idóneas para esas oportunidades. Pero cuando la participación es de unos cuantos, no del colectivo, la impresión que deja es no hay interés en la mayoría de las personas, pero es muy reducido pensar así. En una participación *sustantiva*, las capacidades se priorizan y las oportunidades de participar se ajustan a lo que cada quien puede aportar. Una verdadera participación se da cuando hay un equilibrio entre ambas dinámicas, es decir, entre sus capacidades participativas y las oportunidades (condiciones), lo que las personas saben sumado a su iniciativa.

Puede darse el caso que no se abran oportunidades, así se cuente con individuos con capacidad, ésta sea nula, entonces las iniciativas políticas tratan de atender necesidades, pero con el riesgo de no ser eficaces. O también, señala Palma (*ibídem*), puede suceder que no se responda a las convocatorias; es decir, que se impulsen acciones participativas que no llamen la atención del colectivo porque no

se llegó a sensibilizar a aquellas personas que, así cuenten con las capacidades necesarias, no están motivadas, interesadas o lo suficientemente informadas. Cuando existe correspondencia entre capacidades y oportunidades de participación de los padres en la escuela de sus hijos, la respuesta de estos es voluntaria, intencionada, organizada y sus capacidades aprovechadas.

En este sentido, se puede decir que el poseer disposición e interés en participar socialmente, contar con escenarios propicios para la participación, aunado al ejercicio de ese derecho, conlleva a que se conformen hábitos y por lo tanto la capacidad de participación social en las personas. Prácticas tales como ejercer su derecho al voto, formar parte de asociaciones (de padres, sindicatos, de vecinos, etc.), entre otras acciones, van configurando la capacidad de participación social de las personas.

Como se mencionó anteriormente, hablar de democracia es hablar también de participación; si la democracia es algo que se aprende, entonces, la capacidad de participación es algo adquirido. Cataño y Wanger (2002) afirman que una participación efectiva, protagónica, hace de los individuos sujetos (activos) y no objetos (pasivos). Señalan que se requiere que posean ciertas cualidades personales, como actitud, autoestima y autoconcepto positivos, un sentido de identidad y de pertenencia, además de conciencia social, y agregaría, un sentido crítico. Participar requiere tomar parte activa en la toma de decisiones en asuntos de interés particular y también colectivo. Implica una actitud protagónica.

Es necesario reconocer además, los condicionantes sociales y educativas que favorecen o dificultan el desarrollo de la capacidad de participación social, que viene siendo, según Palma (1998) aquellas actitudes, habilidades, saberes, iniciativas y sentido de responsabilidad que poseen y van acumulando las personas a través de sus experiencias previas y que las posibilitan a tener protagonismo social, condicionantes que van incorporando en los individuos un capital cultural y social que predispone esa capacidad.

Naval (2003) señala que la capacidad de participar requiere de conocimientos, sobre libertad, justicia, solidaridad, trabajo en equipo entre otros que ayudan a entender y reflexionar sobre la vida en colectivo y sobre los derechos y deberes desde el rol que cada uno de los actores posee en la escuela, ya sea como padre, como profesor, como alumno o directivo. En la adquisición de esos conocimientos interviene el entorno familiar, social y principalmente el escolar. Además es imprescindible tener disposición para participar y esta se va fortaleciendo en la práctica; esa disposición requiere de hábitos, valores y ciertas habilidades, tales como el saber argumentar, respetar puntos de vista divergentes y saber negociar para llegar a acuerdos.

Al hablar de capital cultural y social, es imposible no hacer referencia a Pierre Bourdieu (2000b, 2002, 2008), en sus planteamientos, desde la sociología de la cultura, define capital como los recursos que las personas poseen o desean poseer, ya sean bienes materiales, cierta posición social, conocimientos o determinada valoración del mundo. Uno de sus conceptos principales es el de *campo*, el cual define como una “red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (*situs*), en la estructura de distribución de agentes de poder (o capital) cuya posición ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones” (Bourdieu & Wacquant, 2008, pp.134-135). Esto explica la posición que juegan y que pueden jugar los ocupantes, el capital de los padres que participan en la escuela es igual a un poder (poder como sinónimo de capital) ejercido desde distintos lugares, con distintas prerrogativas.

Los agentes luchan por conservar su posición en el campo y de ser posible de mejorar esa posición, apropiándose de cierto capital o transformándolo. En este caso los padres poseen cierto capital social y cultural que los posiciona, y luchan por ganar terreno en el juego dentro del campo, pretenden modificar las reglas del

juego para obtener mayores ventajas, buscan definir y redefinir las reglas y los límites del campo, de la institución. Están en una constante lucha de poder.

El campo determina posiciones (Bourdieu, 1968; Bourdieu, 2000a y Bourdieu & Wacquant, 2008). El campo entendido así, hace alusión a una realidad dinámica (Giménez, 1999; Bourdieu & Wacquant, 2008 y Velasco, 2000), por lo tanto está en movimiento, no es estático; las posiciones pueden ir variando. Tienen historia

Ciertas condiciones (condiciones actuales del campo) de la institución escolar como la normatividad, cultura escolar, etcétera, favorecen o no el juego de los actores (posiciones y los recursos con los que disponen). La escuela impone reglas, con posiciones definidas, jerarquías: autoridades académicas, profesores, alumnos, padres de familia y asociaciones de padres de familia. Existen relaciones objetivas y reconocidas entre los agentes. Sus posiciones les otorgan ciertas atribuciones de poder, ciertas ventajas o privilegios; por ejemplo, los padres que forman parte de la asociación de padres de familia pueden gozar de ciertos privilegios para ellos y sus hijos, información, atención preferente, etcétera.

Entonces, la noción de campo aterrizado a la escuela es realmente un microcosmos con una realidad propia (Lahire, 2005), pero al mismo tiempo forma parte de un sistema educativo nacional (macrocosmos) con su política educativa que en relación a la participación impone sus reglas del juego. Aparentemente la quiere impulsar pero, en realidad, le impone frenos. El espacio social se crea en torno a la valoración de hechos sociales. Esos espacios están ocupados por agentes con distintos habitus, y con capitales distintos, que compiten tanto por los recursos materiales como simbólicos del campo (Di Cione, (2006). Los padres que participan en la escuela poseen diferentes tipos y grados de capital, lo que los lleva a tomar diversas posiciones en el campo que es la escuela.

Viéndolo como un sistema de posiciones y relaciones, “los campos sociales son espacios estructurados a las que están ligadas propiedades que pueden ser analizadas independientemente de quienes las ocupan” (Martínez, 2006, párr. 14). Esas posiciones que ocupan los padres son relativas. Se definen en relación a las

posiciones que ocupan otros agentes dentro del campo, como directivos, profesores y otros padres, no se definen por sí mismas.

Las prácticas sociales, vistas como estrategias, surgen en defensa de determinados intereses (*ibídem*). Lo cual significa, entonces, que la participación social de los padres de familia en la escuela, conlleva la realización de determinadas prácticas que van en apoyo a sus intereses. Si bien se pudiera pensar que la participación de los padres es una práctica desinteresada, casi altruista; esto no siempre es así, por lo menos lo que buscan es un reconocimiento social (beneficio simbólico). Por tanto, el campo es un espacio social de interacciones, encuentros y contradicciones entre los sujetos. La misma escuela es un campo de batalla, donde los sujetos estructuran, pero también reflexionan.

Otro de los conceptos clave de la sociología de Bourdieu es el de *Illusio*, que viene representando el interés que los agentes sociales tienen por participar en el juego. Implica estar atrapado, involucrarse en el juego, aceptar que lo que pasa en el juego social tiene sentido y que lo invertido es relevante y que vale la pena hacerlo (Téllez, 2002). Si bien las posiciones de los actores educativos están objetivamente definidas, en ocasiones, los padres no son realmente conscientes de ello; no tienen explicitación de la historia que han transitado y que los ha hecho estar en el mundo de la manera en que están. Indagar sobre esto es uno de los aportes de esta investigación. Hay padres que participan y otros que no lo hacen, pero ¿sabrán con certeza por qué?

El interés es lo que mantiene a los padres en la batalla por hacerse notar como agentes de participación en las escuelas, porque tiene sentido y es legítimo para ellos, es lo que los mueve. Tiene que ver con la construcción de sentido que no en todas las ocasiones camina de manera unívoca con el sentido o intereses de la institución; los motivos de los padres no siempre van en dirección a mejorar las escuelas; pueden tener diferentes motivaciones para participar y, a pesar de poseer afinidades entre sí, mantienen diferencias muy particulares dadas las historias personales de cada uno. Los padres que participan socialmente en la

escuela actúan movidos por sus intereses y por sus creencias con el fin de obtener ciertos beneficios para ellos y sus hijos, ya sea mejorar la situación académica de los hijos, o bien, de reconocimiento.

Illusio es ese modo de ser en el mundo, de ser ocupado por el mundo, lo que significa que un agente puede ser afectado por algo muy distante, incluso ausente [...] Es debido a la illusio [...] que los pensamientos y las acciones pueden ser afectados y modificados sin ningún tipo de contacto físico o incluso cualquier interacción simbólica, en especial en y mediante la relación de comprensión (Bourdieu, 2000c, p. 135).

El sujeto es afectado más allá, muchas de las veces, de su voluntad, producto de la dinámica del mismo campo; es productor y es producido; muchas veces es llevado, incluso influido, por el nivel macro aunque no tenga contacto directo. Entonces, el efecto *illusio* son las creencias y el valor que los actores, pensando en los padres, le otorgan a la escuela y a participar en ella, que bien pueden estar influidos por sus vivencias pasadas y por las condiciones del entorno social, político y económico, además del entorno escolar, incluyendo las relaciones que mantienen con otros padres que igualmente participan, en menor o mayor grado y formas que ellos, como por otros que no lo hacen.

Tenemos lo que está en juego (enjeux), que en su mayor parte es el producto de la competencia entre los jugadores. Tenemos una inversión en el juego, illusio (de ludus, el juego): los jugadores son admitidos en el juego, se oponen unos a otros, a veces con ferocidad, sólo en la medida en que coinciden en su creencia (doxa) en el juego y en lo que se juega, a lo que atribuyen un reconocimiento fuera de todo cuestionamiento. (Bourdieu & Wacquant, 2008, p. 135).

Cuando existe identificación de los actores, cual matriz de significados ligados a su historia con las condiciones institucionales, el sujeto se activa, se dispara en su actuación, en su pasión por el juego, en su pasión por la actuación. Señala Bourdieu “Prefiero utilizar el término *illusio*, puesto que siempre hablo de interés específico, de los intereses que son por tanto presupuestos como producidos por el funcionamiento de campos históricamente delimitados” (*ibídem*, p. 155). El sujeto tiene una historia que predispone a ciertas preferencias, gustos, pasiones,

maneras de estar en el mundo, que tiene que ver con los campos que se habitaron.

Los padres de familia juegan en una cancha donde hay otros jugadores con otros capitales; es decir con otro poder; ello ordena la vida comunitaria. Entonces se está hablando de una competencia, donde existen lucha, dominación y resistencias. Las posiciones de los diversos actores educativos en la escuela secundaria están dadas no sólo por sus capitales y *habitus*, sino también por lo que marca la normatividad institucional y la propia política educativa, se establecen los límites y las reglas del juego. Al cruzarlos con el campo, los capitales se vuelven relaciones de poder. Por eso para entender el concepto de *campo* no se puede separar del de *habitus*, de hecho el *habitus* está permeado en todo los demás conceptos.

Para Bourdieu “los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles” (Bourdieu & Wacquant, 2008 p. 167). El *habitus* Bourdieu lo define como:

Estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas (2007, p. 86).

Son disposiciones de los individuos para percibir, sentir, pensar y por consiguiente actuar a partir de las condiciones de su vida. El *habitus* de los padres genera ciertas prácticas de participación y éstas a su vez modifican sus *habitus*, cierta predisposición de participar y maneras de hacerlo y de percibir la realidad. Es algo que se adquiere de forma permanente pero que se encarna en la persona. Es un principio generador y generado de las prácticas de participación de los padres en la escuela y de sus ideologías al respecto.

Es dispositivo que a la hora de actuar se pone en escena. El *habitus* de los padres les permite reconocer su posición y la de otros agentes dentro de la escuela, sus límites y sus ventajas. Es transferible de generación en generación a través de la percepción, los modos de pensar y las acciones, lo cual lleva a estar reproduciendo modelos (Bourdieu & Passeron, 1977). Entonces, la capacidad de participación de los padres está influida desde el entorno familiar de origen, desde el entorno social y cultural en el que se desarrollaron. Es algo que se adquiere y se incorpora en la persona de forma duradera; así lo exponen Bourdieu y Wacquant: “es un mecanismo estructurante que opera desde el interior de los agentes, sin ser estrictamente individual ni en sí mismo enteramente determinante de la conducta” (, 2008 p. 43). Es una dimensión objetiva pero también subjetiva. Hasta dónde y cómo participar socialmente en la escuela está sujeto a las normas que impone la escuela, los límites que establecen los agentes de poder y otros condicionantes.

Las prácticas y representaciones que poseen los padres sobre su participación en la escuela (su forma de percibir, apreciar y reconocer su participación) está definido por sus *habitus*. Señala Martínez (2006, párr. 26) que *habitus* es “aquello que nos permite establecer una conexión entre lo individual y lo social, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas, comprendiendo que estas estructuras son dos estados de una misma realidad y que representan la historia colectiva que se deposita e inscribe a la vez en los cuerpos y en las cosas”. Existe una conexión entre la historia personal de participación de los padres y la historia colectiva.

Por su parte, Schütz señala que los *habitus* son “disposiciones determinadas socialmente a partir de la sedimentación de las experiencias previas del hombre” (1974, p. 47); y se puede agregar lo que comenta Martínez “constituyéndose de este modo como el producto de su recorrido social, de su biografía” (2006, párr. 26). Razón por la cual, en la presente investigación, se rescata la trayectoria de participación de los padres y aquellos momentos o experiencias clave que pudieron haber influido en su capacidad de participación.

Con la intención de diferenciar los conceptos de *habitus* y hábito, que pudieran confundirse, se rescata una cita de Bourdieu donde ofrece una clara distinción entre ambos:

El hábito se considera en forma espontánea como algo repetitivo, mecánico, automático, más reproductivo que productivo [...] el *habitus* es algo poderosamente generador [...] es un producto de los cuestionamientos que tiende a reproducir la lógica objetivo de dichos condicionamientos, pero sometiéndola a una transformación; es una especie de máquina transformadora que hace que ‘reproduzcamos’ las condiciones sociales de nuestra propia producción, pero de manera relativamente imprevisible, de manera tal, que no se puede pasar sencilla y mecánicamente del conocimiento de las condiciones de producción al conocimiento de los productos. Aunque esta capacidad de engendrar prácticas, discursos u obras no sea de ninguna manera innata, aunque esté históricamente constituida, no se puede reducir por completo a sus condiciones de producción (Bourdieu, 1990, p. 155).

De lo anterior se puede concluir que el *habitus* está hecho de capitales incorporados, que recordando, son los recursos con los que las personas cuentan y que movilizan en determinadas situaciones, recursos apropiados que ya tienen puesto el valor que el sujeto les da, son dotados de sentido, pertenecen a un sujeto, por lo tanto se los ha apropiado, no se pueden separar de él para su estudio.

A pesar de su aparente diversidad, estos recursos pueden reagruparse en tres grandes categorías: capital económico, capital cultural y capital social. Recursos que no sólo constituyen lo que interesa, sino también las condiciones para permanecer, para invertir y obtener ganancias; es decir, más recursos. Es así como adquieren valor, razón por la cual se les considera capitales. Por ello, el campo se considera también como un mercado donde tiene curso y se negocia un capital específico (Bourdieu, 1979, 2000a, 2002, 2008 y Giménez, 1999). Entonces el campo es un mercado donde fluyen los recursos.

Giménez (1999), señala que el capital representa poder, y por lo tanto el poder determina la esfera de lo posible. Aquí se observa la relación entre *habitus* y capital. Se tiene un *habitus* pero la claridad de que se tienen recursos facilita el

juego y posibilita cierta movilidad y jugar ciertas escenas en el campo. He allí los diferenciales de participación. Cada quien posee diferentes capitales o recursos allegados de diferente forma y en diferentes grados y diferentes creencias. Hay padres de familia que podrían dar más que otros, pero no saben de sus recursos y no los ponen en juego, parecen desaparecidos. La participación es un diferencial de capital y el capital es un diferencial de poder.

Volviendo a los tipos de capital o formas de poder sociales, Bourdieu y Wacquant (2008) y Téllez (2002) distinguen cuatro: el capital económico, el social, el simbólico y el cultural. El *capital económico* es representado en posesiones y riquezas materiales que pueden ser convertibles en dinero o las riquezas financieras. El *capital cultural* lo constituyen los bienes que adopta la cultura, comienza en la familia pero requiere un largo y continuo esfuerzo para adquirirlo, para ir acumulando aprendizajes, requiere tiempo y recursos financieros principalmente, por lo que está asociado con el capital económico; es, en pocas palabras, se refiere a los conocimientos, al ser competente en algún campo del saber; se legitima al ser expresado en diplomas y títulos académicos (que pueden ser convertibles en dinero en algunos casos) y otros bienes culturales: cuadros, libros, etcétera. El *capital social* representa el conjunto de relaciones sociales, pertenencia a grupos sociales (posición social) como individuos que se reconocen entre sí, que comparten algo en común y que están unidos por vínculos que les son útiles; guarda relación estrecha con el capital económico y cultural, en la medida que la red de relaciones se extiende, sus beneficios también y éstos pueden ser materiales o simbólicos; puede decirse que esta red adiciona o excluye a su conveniencia. Por último, el *capital simbólico*, que tiene que ver con los efectos simbólicos de los anteriores capitales; es así como el concepto de capital de Bourdieu permite dar cuenta de la estructuración del espacio social, con base a posiciones y posesiones de los individuos; se expresa en propiedades que parecen inherentes al individuo: autoridad, prestigio, reputación, crédito, fama, notoriedad, honorabilidad, buen gusto, etcétera; viene siendo el capital económico, social o cultural conocido y reconocido; es decir, se requiere del reconocimiento y crédito de los otros para perpetuarse.

Los términos capital cultural y social son importante en el presente estudio porque hacen referencia a los recursos que los padres y madres de familia poseen en cuanto a conocimientos y relaciones sociales, condiciones que en mayor o menor medida los posiciona y posibilita para participar activamente en el espacio escolar

Finalmente se retoma el concepto de *ethos*, que viene de la raíz de la palabra ética (el griego *ethos*), que se entiende como actitud, carácter o modo de ser y de actuar en el mundo (Martínez, 2007). El concepto tal como lo concibe Bourdieu se relaciona con ética, con las reglas morales. Es “un sistema de valores implícitos que las personas han interiorizado desde su infancia a través del cual generan respuesta a problemas extremadamente distintos” (Bourdieu, 2003, p. 226). Es un conjunto de saberes empíricos. Lógica y ética practicada, más que pensada, que regula los actos del ser humano. Son creencias culturales que al sujeto le naturalizan unas ciertas realidades. El *ethos* es una virtud hecha verdad, una verdad hecha virtud. Los padres que participan activamente en la escuela hacen de su participación una especie de identidad, se confrontan con el campo de la escuela y buscan un espacio donde infiltrarse y entran en un estado de contradicciones y de negociación entre las posturas que tienen los diferentes actores. El *ethos* de participación de los padres, es decir los aspectos de la vida cotidiana, que no están abiertamente formulados y explicitados, pero que sí existen y tienen efectos actitudinales y valorativos condicionan su forma de actuar en la escuela.

En suma, la teoría de Bourdieu puede ayudar a comprender cómo los individuos estructuran ciertas prácticas y conforman determinadas representaciones, sin que éstos sean necesariamente conscientes de ello y las sigan reproduciendo, pero también, cómo interviene en ello la posición social, la cultura y otras formas de poder. En este estudio se entenderá por capital cultural a la herencia social y cultural que poseen los padres y madres de familia y que los lleva a vincularse con la escuela participando en diferentes formas y grados, que incluye los recursos culturales que les fueron transmitidos desde el seno familiar, por sus experiencias previas de participación en otras escuelas y en otros ámbitos, así como sus

habilidades para comunicarse y relacionarse con las personas. Ambos recursos ayudan a comprender mejor el vínculo entre los padres y madres de familia y la escuela, pero a la vez aportan elementos para emprender acciones que favorezcan esta relación. El capital social principalmente permite comprender el rol que juegan los padres y otros familiares en la educación de los estudiantes, tanto en casa como en el centro educativo, los apoyos que brindan al alumno y a otros padres como redes de apoyo, relaciones que necesariamente van marcadas por valores, expectativas, intereses; pero además, dan directrices en el sentido de desarrollar estrategias para mejorar la participación de los padres en las escuelas.

Los actores de la participación social tienen un *habitus* adquirido, producto de su misma existencia, de las huellas que va dejando su transitar en la vida en su forma de representarse y de actuar. La capacidad participativa de los sujetos está influenciada por sus condiciones sociales, culturales, políticas, sus prácticas, representaciones y la dinámica histórica. Esta capacidad se puede, por tanto, manifestar de diversas maneras y niveles; entonces, surge la pregunta, ¿cuándo se puede hablar de participación? Para poder responder esto necesario retomar a Sherry Arnstein (Arnstein, 1969), él propone una tipología de ocho niveles a los que llamó *Escalera de participación* y hace una discusión entre la capacidad de los individuos de participar en los procesos de toma de decisiones, la interacción de las estructuras de poder y la manipulación, su propuesta ayuda a identificar cuando se puede hablar de participación y cuando no. Los niveles que propone Arnstein son:

1. Manipulación
2. Terapia
3. Informar
4. Consulta
5. Apaciguamiento
6. Asociación
7. Poder delegado
8. Control ciudadano

En estos ocho peldaños existe un juego entre el poder y la toma de decisiones; en la medida en que el poder es compartido y se tiene la oportunidad de incidir en la toma de decisiones, es mayor el grado de participación y esto viene a suceder en la medida en que se avanza de un peldaño a otro.

Esta tipología se aborda más adelante, pero se adaptó su explicación al tema de la participación de los padres en la escuela, con fin de que pueda ayudar a dar una idea de cuándo considerar que los padres o tutores participan en la escuela y cuando no se puede hablar de participación. En este caso las estructuras de poder vienen a estar representadas por los directivos escolares, en algunos casos puede tratarse de los mismos profesores o de los miembros de las asociaciones de padres de familia; es decir, puede ser cualquier persona u organismo que posea cierto grado de poder sobre otras personas, en este caso sobre los padres de familia dentro del entorno escolar.

En el primer peldaño (Manipulación) se utiliza al colectivo de padres más que nada para transmitir ideas o mensajes manipulados que lo que de fondo buscan es obtener determinados beneficios o ventajas. Aquí la participación no es auténtica, es un engaño.

En el segundo peldaño (Terapia) lo que se hace es tratar de promover alguna actividad, proyecto o programa entre los padres sin pretender que la entiendan y menos involucrarlos.

En el tercer peldaño de esta tipología (Informar) se informa a los padres sobre alguna actividad, proyecto o programa que ya está en marcha o que se tiene planeado, pero sin ninguna posibilidad de que externen su opinión al respecto, no tienen manera de influir o intervenir para que responda a sus necesidades. Existe comunicación unidireccional solamente. Lo que se pretende es que se acepte lo que se está haciendo o que se planea llevar a cabo sin que los padres interfieran. Se aparentan oportunidades de expresión, la participación es aparente. Y en muchas ocasiones se da a conocer lo que se está haciendo o se planea realizar

por medio de carteles, volantes, medios de comunicación, etcétera. En ninguno de estos tres peldaños existe participación.

En el cuarto peldaño (Consulta) se da la oportunidad de que los padres y madres de familia expresen sus opiniones, dudas o propuestas, pero sin la seguridad de que realmente sean tomados en cuenta no hay un compromiso expreso de que qué se hará con sus opiniones. Para esto pueden ser útiles reuniones o hacer llegar encuestas de opinión. Los padres están plenamente informados, se les permite expresarse, se sienten involucrados, ya es un avance, pero sigue siendo comunicación unidireccional hasta que no se involucren más. Al final las decisiones las toman otros, no el colectivo de padres.

En el quinto peldaño (apaciguamiento), las opiniones de los padres de familia son consideradas pero no está claro cómo se articularán finalmente. Se pueden hasta formar comités específicos con representantes de la comunidad educativa, los padres sienten que participan pero no alcanzan a ver los beneficios.

En el sexto peldaño (Asociación) existe negociación, se comparten responsabilidades, se participa en la toma de decisiones, sin embargo no desde el inicio.

En el séptimo peldaño (Poder delegado), los padres mantienen un papel dominante en la toma de decisiones, se hacen negociaciones, piden y se les rinde cuentas.

En el octavo (Control ciudadano) y último peldaño de la escalera propuesta por Arnstein la participación de los padres, madres y tutores en la escuela es desde antes de iniciar un proyecto (están previamente informados) y lo dirigen. Tienen, libertad de acción y se coordinan con otros actores educativos.

Este modelo expresa grados mayores o menores de socialización del poder (distribución del poder) y de incidencia en la toma de decisiones. Señala Alguacil (2005) que la confluencia entre los agentes/actores participando

corresponsablemente en los procedimientos hace que éstos descubran sus necesidades y la de los otros, cooperan en el establecimiento de satisfactores, comparten soluciones, se implican en la acción e intervienen en el balance social de los resultados.

La participación para ser genuina, para ser una necesidad que se satisface adecuadamente, debe tener, ser, hacer y relacionar en un proceso (que no en un momento) recurrente e inagotable capaz de: transformar (cambiar para mejorar las condiciones de existencia), reflexionar (pensando en los efectos e impactos a largo plazo), implicar (al mayor número de colectivos y sujetos, especialmente a los más desfavorecidos), articular (poner en relación recíproca los distintos actores, colectivos y territorios), construir (crear conjuntamente), conocer (la realidad, los recursos y sus potencialidades), aprender (educar en el diálogo, el consenso y la solidaridad), comunicar y comunicarse (con los iguales y con los diferentes), habilitar (cualquier sujeto puede acceder a las habilidades políticas), gratificar (generando sentimiento de satisfacción y de utilidad) y exigir (los procesos de participación como derecho) (Alguacil, 2005, p. 5).

Esto lleva a pensar que el concepto de participación ha sido sobre usado, pero también ha sido simulado; la participación es una de las necesidades humanas más distorsionadas. Al tratarse de una acción social los agentes o actores de la participación mantienen relaciones simétricas, recíprocas, de comunicación, de cooperación y de corresponsabilidad, solo así se puede pensar en una participación real. En este estudio estos niveles o tipologías han ayudado a reflexionar sobre las formas en que los padres participan en la escuela de sus hijos y a ubicar aquellas acciones que se quedan tan sólo en una participación simbólica de las que pueden ubicarse dentro de lo que es una genuina participación.

Representaciones sociales y participación de padres en la escuela

Se incluye en esta tesis un apartado sobre representaciones sociales porque su estudio brinda la oportunidad de acercarse a comprender el imaginario que orienta el comportamiento de los padres y madres de familia en relación a su participación

en la escuela, pero además el imaginario que está presente en los demás actores educativos y reflexionar sobre sus significados y expectativas y cómo esto repercute directa o indirectamente en la participación de los padres. Se realizará un breve recorrido histórico sobre el estudio de las representaciones sociales (RS), así como de los autores que ofrecen aportaciones importantes para su definición.

Serge Moscovici (1979) es el precursor de la teoría de las representaciones sociales (RS) en su tesis doctoral publicada en 1961: *El psicoanálisis: su imagen y su público*. Moscovici retomó lo ya planteado por Durkheim (siglo XIX) en su teoría de las representaciones colectivas. Pero también en sus raíces figuran los aportes de Wundt desde la psicología experimental y la psicología social, con marcada influencia en la etnopsicología y sus estudios sobre el lenguaje. Asimismo, se ve influida por las ideas de Mead y su teoría del interaccionismo simbólico.

Moscovici señala que entre las funciones de las RS está el transformar el conocimiento científico a conocimiento común, la comunicación entre los individuos y la elaboración de comportamientos, esto con el fin de poderse orientar en el contexto social y material para dominarlo. Señala que las RS son una modalidad social de conocimiento, donde el papel del individuo es activo y creativo. Conectan el comportamiento con la cognición y al sujeto con el objeto, permeadas estas relaciones por el bagaje cultural, a través de los códigos prevalecientes, los valores e ideologías.

Las RS se originan en la dialéctica de las interacciones cotidianas entre los sujetos, el universo de experiencias previas y las condiciones del entorno. Se construyen a través del fondo cultural, las prácticas sociales y los procesos de objetivación y de anclaje. En este caso, la objetivación permite hacer perceptible los conceptos abstractos e implica tres pasos: la construcción selectiva, el esquema figurativo y la naturalización. El anclaje consiste en hacer familiar lo extraño, mediante dos modalidades: insertando el objeto representado en un marco de referencia y mediante la instrumentalización social del objeto

representado. Las RS se manifiestan a través del discurso, el imaginario social, las tradiciones y las creencias.

Moscovici (1979) destaca que las RS son construcciones que se hacen al incorporar aspiraciones, expectativas, opiniones, actitudes, anhelos e imágenes de lo que es real en su experiencia y sus acciones; están dirigidas hacia sus miembros, es decir, las comparten. Menciona que son pautas para la acción porque proyectan el logro de un comportamiento y una meta por alcanzar. Según este autor, las RS tienen dos características centrales: (a) son una forma específica de comprender y comunicar el conocimiento de las personas y (b) se re-construyen constantemente según el mundo social se modifica, exigiendo la adaptación a nuevas condiciones de la realidad circundante.

De las ideas de Moscovici han surgido una serie de seguidores o investigadores que comparten ideas comunes a su teoría, entre los cuales esta Abric, Ibáñez, Banchs, Farr, Serrano y principalmente Jodelet. Jodelet coincide en que las representaciones sociales son una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana, una forma de conocimiento del entramado social; considera que son la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen (Moscovici, 1979 y Jodelet, 1986). Afirma que constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Y agregan Avendaño, Krause y Winkler (1993; citados por Gallardo, Gómez Muñoz & Suárez, 2006) que hacen referencia a determinados modelos o imágenes para explicar algún fenómeno relevante para un grupo social determinado.

Para Jodelet (1986), al igual que para Arbesú y Piña (2009) y Arbesú, Gutiérrez y Piña (2009) son conocimientos de sentido común. Este conocimiento abarca ideas, opiniones e imágenes, es una forma de pensamiento social construido a partir de la experiencia y las relaciones establecidas en un contexto determinado, el cual condiciona y da significado a la representación formada. Al referirse a lo

social se está considerando el contexto próximo de la persona, conjuntamente con lo cultural, la comunicación, los códigos, valores e ideologías. Pero también, refieren que hacen referencia a imágenes y modelos que explican

La razón de explorar las representaciones sociales sobre participación de padres en este estudio responde a que son una forma de conocimiento que, entre otras, tiene la función de orientar la conducta de quienes la comparten y eso despertó mi interés; entre lo que motivó esta experiencia investigativa figura el dar cuenta de cómo son esas prácticas y representaciones en los propios padres, pero también cómo son para otros actores y cuál es la posición que toman o asumen para que se dé o no la participación social en el entorno escolar. Al respecto Ramírez (2007) y Garfias y Limón (2007), mencionan que las RS son contenidos mentales que sustituyen, a nivel del pensamiento, un objeto de representación, sea éste real o imaginario, elaborados por el grupo a fin de fijar posiciones entre sí y con respecto a objetos, situaciones, acontecimientos y comunicaciones que formen parte de su área de interés.

Son complejas construcciones sociales que condensan imágenes y anhelos de las personas de un grupo, comunidad o sociedad. Ese conocimiento común, agrega Cuadra (2008), permite a las personas comprender, organizar y accionar de cierta forma en la realidad. Son concebidas como un cuerpo de conocimientos que permiten hilvanar ideas, clasificar el mundo social y a sus actores, organizar y actuar en el mundo de la vida cotidiana. En este sentido, las RS posibilitan la comunicación entre los padres como un grupo social y el resto de los actores educativos como miembros de una comunidad. Están mediadas por el colectivo señalan Basabe y Vivanco (2008), por lo que se traduce en un conocimiento social, lo cual contribuye, en palabras de Jodelet (1986) a la construcción de una realidad común en una comunidad.

Herzlich (citado por López, 1996) las entiende como modalidad del conocimiento que implica en principio, una actividad de reproducción de las propiedades de un objeto, efectuándose a un nivel concreto, frecuentemente metafórico y organizado

alrededor de una significación central. Explica que esta reproducción no es el reflejo en el espíritu de una realidad externa perfectamente acabada, sino una verdadera construcción mental del objeto, concebido como no separable de la actividad simbólica de un sujeto, solidaria ella misma, de su inserción en el campo social. Por tanto, las representaciones sociales serán vistas aquí como el conjunto de significados o sistemas de referencia contruidos en continua interacción y construcción recíproca; es decir, como parte de un todo integrado.

No sólo tienen que ver con otorgar significado a la participación o a las prácticas de participación, sino también con la forma en que se explican ante los demás, con la justificación que dan los actores principales de este estudio a su forma y grado de involucramiento en las escuelas de sus hijos. Esto lo apuntalan Contreras y Ledesma (2008) al concebir las RS como modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal; permiten también el explicarse ante los demás. Agregan que las representaciones asocian un significado a una imagen, moldeado por valores socialmente definidos, no necesariamente racionales; lo cual coincide con Vaca, Chaparro y Pérez (2006), ya que ellos señalan que son un conjunto organizado de cogniciones relativas a un objeto o a una realidad, cogniciones que son compartidas por sus miembros.

Cada uno de los autores arriba citados coincide en elementos comunes, las representaciones son formas simbólicas que se relacionan con las experiencias previas del sujeto, abordan creencias y significados que se le otorgan a la realidad, con lo que se puede concluir que las representaciones sociales parten de lo individual y son socialmente contruidas, tienen una fuerte dimensión subjetiva y son estructuradas. Pero también pueden variar dependiendo del contexto y el momento, se puede elegir entre una representación y otra, entre diferentes modos de pensamiento.

Ahora bien, los estudios sobre RS parten de dos enfoques: el procesual y el estructural. Retomando a Banchs (2000), el procesual es un enfoque cualitativo y

se realiza a través del análisis de lo social, la cultura y las interacciones sociales. Esta vertiente está orientada hacia una postura socio construccionista, influenciada por los textos de Foucault sobre todo en términos de análisis del discurso. Se analiza el material discursivo, el cual puede ser espontáneo, mediante conversaciones, obras literarias, soportes periodísticos y grabaciones; o bien, puede ser inducido, a través de la entrevista, cuestionarios y otros recursos, empleándose para su análisis diversas técnicas, tales como la Grounded Theory (Teoría Fundamentada), el análisis de procedencia de información y el análisis gráfico de significados. Entre los investigadores que han abordado sus estudios bajo esta vertiente procesual se pueden señalar principalmente a Moscovici, Jodelet y Herzlich.

Los estudios bajo un enfoque estructural son marcadamente cuantitativos, dado que se interesan en el funcionamiento cognitivo y del aparato psíquico, para ello se hace uso principalmente de análisis multivariados y el análisis experimental. Entre los investigadores que han abordado sus estudios bajo este enfoque se pueden señalar a Abric con su Teoría del Núcleo Central (Abric, 2001), Codol y a Flament.

Son tres las líneas de desarrollo teórico y metodológico de las investigaciones sobre representaciones sociales: las ideas de Jodelet (1986) en estrecha cercanía con la propuesta original de Moscovici (Moscovici, 1979); la que se concentra en los procesos cognitivos y fue desarrollada en Aix-en-Provence, Francia por Abric en 1994 (Abric, 2001), la cual está dirigida al estudio de la estructura de las RS conformando su Teoría del Núcleo Central y la desarrollada en Ginebra por Doise (1985) que se centra en las condiciones de producción y circulación de las RS.

Lo expuesto aquí deja ver el interés en el tema de las representaciones sociales, entre las temáticas de los estudios desarrollados es común encontrar investigaciones relacionadas al área de la salud, estudios etnográficos, sociodemográficos, de política, cultura y las artes. Los estudios sobre temas educativos versan principalmente sobre evaluación educativa, propiamente

evaluación y formación docente, algunos sobre los factores asociados al rendimiento escolar; sin embargo, investigaciones sobre la participación de los padres en la educación son escasas, por lo que este estudio demuestra una vez más su pertinencia.

Cada uno de los teóricos consultados aportan elementos para reflexionar sobre la importancia de que la escuela se abra a lo social; se pone énfasis a la idea de comunidad educativa en donde los padres cobran un rol protagónico. Surgen conceptos tales como democracia y participación democrática, que son clave para reflexionar sobre las relaciones que se dan en el espacio escolar, pero también sobre el equilibrio entre capacidades y oportunidades para hacer posible la participación de los padres en las escuelas. Pero a su vez, esta breve revisión respalda el hecho de que cuando se habla sobre la participación social en la escuela inevitablemente el discurso deja entrever las carencias o déficit que existen al respecto. En el capítulo siguiente se hace una contextualización del escenario de estudio, con ello se podrá dar cuenta del universo simbólico que rodea al fenómeno de estudio y a sus actores, así como a su producción de sentido lo que permitirá poder llegar a comprenderlo.

Instituciones e identidades. Análisis socio-histórico

En este apartado se presenta el análisis socio histórico que pretende reconstruir los escenarios espacio-temporales, donde el escenario es la escuela secundaria. Es temporal porque está ubicada en una dimensión histórica y campos de interacción donde los individuos o sujetos educativos se ubican en determinadas posiciones dentro de estos campos. Se busca examinar las relaciones sociales, la distribución del poder y los recursos, por medio de los cuales este contexto constituye un campo social diferenciado (Thompson, 1991).

La razón del porqué un análisis socio histórico es porque el caso elegido es un campo simbólico “vivo”, en el que se tejen redes de relaciones, jerarquías de poder entre los actores, donde la participación de los mismos se ve influenciada y determinada por esos campos de poder, por esas posiciones, niveles de protagonismo y también por los recursos disponibles. Esta construcción se hace desde diferentes miradas, desde el marco jurídico que regula la participación social en las escuelas y también desde el espacio social que viene siendo la escuela con sus actores.

El caso de estudio que es la escuela secundaria elegida se aborda desde un acercamiento etnográfico. Se abordan también los espacios que se abren para la participación de los padres y se expone una descripción de los espacios de interacción observados para posteriormente hablar de los propios padres y de los alumnos.

De los personajes emergen las voces de los padres y madres de familia; unos con posiciones asignadas por otros padres y que en forma organizada cumplen un papel dentro de la institución; otros figuran por su grado de protagonismo en lo que se refiere a su participación en la escuela y otros que de forma anónima expresaron su opinión. Pero además se dejan escuchar también las narrativas de diversos personajes educativos: la directora del plantel, la orientadora educativa, la prefecta y un grupo de profesores, tutores de grupo, por cuya experiencia y

contacto con los padres fueron los indicados para considerar su aportación a la investigación. Entre esas miradas también figura la de los estudiantes, quienes mediante sus puntos de vista matizan y enriquecen la discusión en torno a la participación social de los padres y madres de familia en la escuela.

Fundamento normativo de la participación social en las escuelas

La participación de los padres y madres de familia en las escuelas de México está contemplada en los artículos 65, 66 y 67 (Capítulo 7, Sección 1) de la Ley General de Educación (LGE) donde se establecen sus derechos, obligaciones y aspectos relacionados a su organización (Diario Oficial de la Federación, 2012). Este referente dio pauta para generar políticas de participación que dejan ver un interés cada vez mayor en el vínculo familia y escuela; tal es el caso del Programa de Escuelas de Calidad (PEC), el cual es una iniciativa del Gobierno Federal y fue creado en el 2001 con el fin de que al interior de las escuelas sus actores se organicen democráticamente para que puedan mejorar las condiciones materiales y aspectos pedagógicos, especialmente donde exista marginación y pobreza (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2003 y Álvarez, 2003a).

Si bien entre los derechos se contempla que los padres de familia puedan colaborar con la escuela para apoyar la educación de sus hijos, que igual está establecido como una obligación, no hay claridad sobre cómo puede darse esa colaboración; por lo regular se abocan a apoyar desde casa. En cuanto a su derecho de colaborar en la mejora de las instalaciones de las escuelas, aquí es donde principalmente se concentra la participación de los padres ya sea en lo individual o de forma organizada formando parte de las asociaciones de padres de familia. Como derecho también se contempla el que formen parte de los consejos de participación social, los cuales no siempre operan como está establecido y en algunos casos ni conformados están, pero que son indispensables para que las escuelas puedan aspirar a participar en el PEC.

Estos apartados de la LGE establecen el radio de acción de los padres, hacen referencia en apoyar a la escuela para que cumpla sus funciones, principalmente llevar a cabo acciones en beneficio del plantel; no obstante, se agrega al final de esa sección: “Las asociaciones de padres de familia se abstendrán de intervenir en los aspectos pedagógicos y laborales de los establecimientos educativos” (Diario Oficial de la Federación, 2012, p. 21), lo cual implica que no pueden intervenir en cuestiones pedagógicas ni organizativas. Se marca un margen de maniobra limitado, a menos que se pertenezca al consejo de participación social, que en ese caso sí se puede incidir en asuntos pedagógicos, por lo menos externando opiniones: “Opinará en asuntos pedagógicos y en temas que permitan la salvaguarda del libre desarrollo de la personalidad, integridad y derechos humanos de las y los educandos” (*ibídem*, p. 24), pero, como se mencionó anteriormente, estos consejos rara vez operan y en los casos en los que sí operen, igualmente no es muy bien recibido que intervengan en asuntos pedagógicos o administrativos.

Las anteriores bases legales pretenden promover la participación de la sociedad en las escuelas pero con un limitado grado de protagonismo, dado que principalmente pueden participar con actividades dirigidas a la restauración y mantenimiento de las instalaciones y en la promoción de actividades culturales y deportivas. Cabe destacar que el alcance de la participación de los padres en las escuelas, regulada desde la LGE a partir de 1933, que fue cuando se le consideró como una de las iniciativas de participación social en México, sigue casi sin modificaciones hasta la fecha como se verá a continuación.

En 1933 el Diario Oficial de la Federación publicó el primer Reglamento de las Agrupaciones de Padres de Familia del Distrito Federal, en el cual se formulaba que los padres pueden agruparse con el fin de apoyar a las escuelas en lo material, moral y en lo técnico pedagógico; esta iniciativa marcó un giro en el discurso de política educativa sobre inclusión de los padres en la escuela como protagonistas de la vida escolar; sin embargo, desde entonces se contradice en su

discurso, dado que expresamente se les prohíbe intervenir en la organización, dirección y administración de las escuelas.

A partir de 1992 con los resolutivos del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y de lo establecido en el Artículo Tercero Constitucional, se empezaron a gestar instancias de participación social con la intención de involucrar a la comunidad en la escuela (Secretaría Técnica del CONAPASE, 2009; Observatorio Ciudadano de la Educación, 2008, Galván, 2008 y Schmelkes, 2008). Entre esas instancias surgen los Consejos de Participación Social en la Educación (CPSE) creados en 1993.

En la LGE, a partir del artículo 68 hasta el 73 se contempla la orientación y forma de operar los CPSE desde los niveles altos de gobierno hasta al interior de cada escuela de educación básica, lo cual pretende hacer ver que se tienen todos los elementos para que se operen y de una forma efectiva en todas las escuelas del país, lo cual está muy alejado de la realidad. Casi por regla se puede decir que de las que lo han considerado no están operando como se esperaba.

A partir de 1999 han surgido acuerdos que han venido a derivar modificaciones en la reglamentación de los CPSE. Con el Acuerdo Secretarial 260¹ se instituye el Consejo Nacional de Participación Social en la Educación, el CONAPASE; en el Acuerdo Secretarial 280² queda establecida su normatividad y en el Acuerdo Secretarial 535³ se emiten los lineamientos generales para su operación. Este Consejo se funda con la finalidad de favorecer el surgimiento de los consejos escolares en escuelas de educación básica, municipales y estatales, así como el desarrollo de actividades destinadas a elevar la calidad y cobertura de la educación básica. No obstante, desde su “implementación”, los consejos han sido cuestionados de forma y de fondo. Las diferencias en su funcionamiento de una escuela a otra son muy diversas. Tampoco se han cumplido las expectativas

¹ Publicado el 17 de agosto de 1999 en el Diario Oficial de la Federación.

² Publicado el 4 de agosto de 2000 en el Diario Oficial de la Federación.

³ Publicado el 8 de junio de 2010 en el Diario Oficial de la Federación.

contempladas. A pesar de que esta legalmente instituido, ni en su composición ni en su funcionamiento ha cumplido su propósito.

Entre quienes han debatido estas nuevas disposiciones se encuentran Vélez, Linares, Martínez y Delgado (2008) quienes mencionan que la operación de los CPSE es muy irregular; la mayoría sólo existen en papel. En cuanto a la participación de los padres de familia, concluyen que no son claros los límites de su participación y que ésta más bien se reduce a la colaboración utilitaria para hacer mejorar a las instalaciones de las escuelas. Avances se han logrado, así lo reconocen Schmelkes, Carmona, Delgado, Flores, Hamui, Loyo, Navarro, Pavón y Ulloa (2010), en cuanto a empoderar a los padres y madres de familia dándoles mayoría en los CEPS para que incidan en los asuntos relacionados con la educación de sus hijos; sin embargo, señalan que aún se observan inconsistencias en el sentido de que la reglamentación es homogénea, siendo que las necesidades y formas de participar por región, comunidad o escuela son diferentes. Además, está estipulado que los padres, madres o tutores que forman parte de los consejos de participación social en las escuelas, pueden expresar sus opiniones con respecto a asuntos pedagógicos, pero sigue siendo no deseable por la comunidad educativa que ejerzan ese derecho.

Sumado a lo anterior, los miembros de los CEPS no son elegidos democráticamente, son asignados a pesar de los esfuerzos y de su importancia en la agenda educativa; pero además, entre los consejos de participación social que sí están instalados en las escuelas algunos no operan como se debiera, ya sea porque no se promueven o no se prevén las condiciones necesarias para que funcionen; o bien, porque las escuelas no tienen la suficiente autonomía para autogestionarse y aprovechar las bondades de la participación social.

Con respecto a la legislación en lo que a educación se refiere en el Estado de Sonora, no se observa variación importante en cuanto a la participación de los padres en las escuelas: En el Capítulo 9, del Artículo 72 al 74 (Boletín Oficial del Gobierno del Estado de Sonora, 2011) se establecen los derechos, obligaciones

de quienes ejercen patria potestad o tutela y la forma en que operaran las asociaciones de padres de familia con la diferencia de que no están las últimas modificaciones realizadas a estos apartados en la actual LGE.

Cabe hacer notar que no se pone en entredicho lo valioso de estas iniciativas de participación social; gracias a ellas se han logrado importantes avances para generar un compromiso y participación de los actores educativos con la educación; son pocos los escenarios en los que la participación social se ve reflejada en las acciones que vinculan la escuela con la familia y con la comunidad. Los programas que la contemplan han descuidado la manera en que se “baja” a las escuelas, falta más información, orientación y apoyo, en algunos casos se ve como una imposición o como un recurso para obtener ciertas ventajas (visión utilitarista) y hasta pudiera acrecentar más la brecha educativa de no ser adecuadamente operada.

Esas iniciativas, en su mayoría sólo quedan plasmadas en papel y sobre los escritorios de los directivos escolares; es decir, sí se conforman al interior de los centros escolares pero no operan; además suena paradójico que se pretenda mejorar la educación en México cuando no se permite a estas agrupaciones intervenir en los asuntos laborales y pedagógicos de los centros escolares. Existe desarticulación entre el discurso sobre participación social y la realidad; el involucramiento y colaboración de la comunidad en la escuela está supeditada a los estilos, organización y prioridades de los directivos escolares, por lo que principalmente su apoyo se centra en resolver las necesidades materiales de las escuelas (García, 2008). Se deja ver en algunos casos control sobre los padres de familia, dominación desde las autoridades. Los padres son vistos como un recurso a disposición de la escuela, no como actores capaces de decidir sobre ella. Su papel es pasivo.

Expone Suarez (2003) que la escasa participación de los padres en las escuelas hace notar deficiencias de comunicación, coordinación y apatía de las autoridades municipales. Apatía que no sólo está presente en ese nivel sino que también, en

algunos casos, entre las autoridades educativas y los propios padres y madres de familia. En este sentido, abrir espacios de participación favorece las relaciones entre la familia y la escuela, pero sobre todo, asegura Ayala (1999), si se transfiere el poder de decisión a la comunidad sobre las escuelas, se puede llegar a identificar y atender sus necesidades y demandas. Este tipo de prácticas democráticas potencializan la colaboración y el sentido de reciprocidad y ayuda mutua entre todos los actores educativos; no obstante, cada escuela es única y sus realidades son complejas; por ello en el siguiente apartado se aborda la educación secundaria en México, nivel educativo que ha representado un reto y lo seguirá siendo y que se le considera una etapa crítica en la formación del individuo, motivo por el cual en el apartado siguiente se le dedica un espacio para darle una mirada a la luz de las intenciones que persigue esta investigación.

La escuela secundaria, un espacio social de convergencia

La educación secundaria en México es considerada como el tercer nivel de la educación básica a partir de que adquirió carácter legal en 1993 con la modificación del Artículo Tercero Constitucional (Sandoval, 2001), en ese artículo se plasma su obligatoriedad y se le reconoce como necesaria. Fue instituida en 1925. Actualmente existen diferentes modalidades para estudiarla: las hay de tipo escolarizadas, que son las generales, las de los trabajadores, las técnicas, las telesecundarias y las comunitarias, pero también del sistema de educación abierto o para adultos (Santos, 2009). Los estudios tienen una duración de tres años; el nivel que le antecede es la primaria, que se cubre en seis años y el que le sigue es la preparatoria o bachillerato que es de 3 años de estudio. Como dato, recién en febrero de 2012 por decreto presidencial la educación media superior elevó a rango constitucional su obligatoriedad (Rodríguez, 2012) y se espera lograr gradualmente la universalización en el año 2022. Se ingresa a la secundaria alrededor de los 12 años y se egresa a los 14 o 15 años. La secundaria coincide con la etapa de la adolescencia. Este nivel educativo se ofrece en escuelas

públicas y en escuelas privadas; en las escuelas privadas (o particulares) el costo de las colegiaturas es variable.

En 1993 además de ser reconocida como básica y obligatoria la secundaria adquiere su carácter gratuito; sin embargo, a pesar de ello, en algunas escuelas públicas se ha llegado a condicionar el ingreso, permanencia o la expedición de documentos a los estudiantes a cambio de alguna aportación económica (cuotas) o en especie, lo cual pone en entredicho el derecho constitucional a una educación pública y gratuita.

Aprovecho para extenderme más en este aspecto. El pago de cuotas “voluntarias” era y aún sigue siendo un motivo de debate pero también ha movilizó la participación al interior de las escuelas, dado que implica que alguien se haga cargo de su manejo y generalmente esa responsabilidad la asume la asociación de padres de familia, pero además, es este órgano quien desde antaño a requerido esas aportaciones a los padres de familia con respaldo de las autoridades educativas. Pero también, el “tener que” dar cuotas ha sido generador de conflictos entre padres y escuela, por un lado los padres defienden su derecho a un servicio educativo no condicionado para sus hijos; y por el otro, la escuela que se veía beneficiada con las aportaciones de los padres, ahora presenta dificultades para contar con recursos financieros extras para realizar mejoras infraestructurales, comprar material y equipo o para organizar festividades y eventos; por tanto busca un mayor apoyo de las asociaciones de padres de familia para que organicen actividades de recaudación de fondos.

Por otro lado, al tener las asociaciones la responsabilidad del manejo de recursos conlleva a la rendición de cuentas al colectivo de padres y madres de familia. Ahora bien, por lo regular las cuotas se solicitan a los padres de familia durante la inscripción de los alumnos, por lo que se le tiende a considerar como “pago de inscripción”. En suma, el pago de cuotas es un tema puesto en discusión por parte de legisladores e investigadores; se ha buscado una regulación; sin embargo, la

discrecionalidad con la que se maneja al interior de las escuelas no ha permitido determinar realmente cuál es el panorama.

Es así como la educación básica en México constantemente es puesta en la lupa. Temas como la equidad, gratuidad, transparencia y calidad entre muchos otros inspiran discusiones, debates e investigaciones con la intención de vigilar o propiciar reformas que contribuyan a mejorar la educación que se ofrece. Ha sido reformada en varias ocasiones, las principales fueron en 1975, reforma motivada por los disturbios estudiantiles de 1968 al considerar que el detonante fueron las deficiencias educativas de ese entonces, por lo que se gestó una serie de modificaciones a nivel de objetivos, contenidos y en las estrategias de enseñanza. Posteriormente en 1993 se vio nuevamente modificada teniendo como eje la descentralización educativa, el cambio fuerte de esta reforma fue en la reorganización del currículo, que finalmente significó una excesiva cantidad de materias y de profesores para los estudiantes (Cruz, 2011).

Ahora bien, se contempla que en este nivel de estudio se prepare al adolescente para que prosiga sus estudios medio superiores; que sea más formativa que informativa; no obstante, diversos autores se cuestionan el cumplimiento de estos propósitos; entre ellos figuran Miranda y Reynoso quienes en 2006 indicaron que la educación secundaria en México se había quedado muy por debajo de lo que se esperaba; no cumplía con las expectativas ni en estructura, ni en funcionamiento; tenía un alarmante desfase con respecto a las exigencias hacia la educación desde la sociedad, dado los constantes cambios sociales; además, no respondía a lo requerido para que los estudiantes que egresan de ese nivel puedan ingresar con éxito a la educación media superior, ni en el compromiso de preparar a nivel técnico para la vida laboral. Sobre la base de estas conclusiones proponían como necesario y urgente una reforma.

Esta reforma curricular se empezó precisamente en el ciclo escolar 2005-2006 con una primera etapa de implementación en algunas escuelas y entidades del país y se logró cubrir todas las escuelas secundarias en ciclo 2008-2009. En su informe a

la Secretaría de Educación Básica (SEB) Rothman y Nugroho (2010) señalan que el principal objetivo de su reforma fue mejorar las oportunidades de aprendizaje asegurando su equidad y calidad. Para lo anterior se quitan y se agregan materias y se hacen cambios también en la forma de impartirlas. Señalan estos autores que la reforma incluyó la incorporación de programas transversales, se redujo el número de temas y contenidos con la intención de responder a las características y las necesidades del adolescente; se incorporaron las tutorías y la formación cívica y ética, se formaron los consejos consultivos interinstitucionales para asistir la práctica docente y las modificaciones a los programas de estudio. Incluyó programas de capacitación al personal de la institución para asegurar que llegue la reforma hasta las aulas y además, dotación de equipo para facilitar las prácticas pedagógicas.

Por su parte Cuervo, Mora y Salcedo (2009) señalan algunas críticas que se hacen a la reforma, las cuales tienen más que ver con la forma de implementarla que con sus propósitos. Se deja ver que una reforma a la secundaria sí era necesaria; no obstante, falló la planeación sobre cómo hacerla llegar hasta el aula, hasta los profesores que finalmente son los que provocan el cambio, que además, no fueron convocados para su elaboración. Faltó un proceso mayor de sensibilización sobre su importancia, más apoyo para que se opere, para que los docentes modifiquen sus viejas prácticas. Hubo descontrol, confusión y hasta descontento en algunos y una buena acogida por parte de otros. Se hablaba en un principio de una reforma integral, sin embargo dadas las numerosas críticas se eliminó el término integral, uno de los argumentos fuertes fue que la integralidad no podía estar presente cuando se reducen contenidos de historia.

La secundaria en México actualmente está en medio de tensiones, por un lado con el compromiso de ampliar la cobertura de la educación enfrenta el reto de brindar atención a todo aquel alumno o alumna que egrese de la primaria, por el otro está el no sacrificar calidad por cantidad. Pero también existe tensión entre el sistema y sus actores comenta Baeza (2002), la reforma en secundaria implicó y sigue implicando cambios en varios sentidos, unos en el sentido de que se aprendan y

otros a que se desaprendan prácticas pedagógicas y se realicen cambios a nivel curricular. No sólo en eso, también en la movilización de recursos humanos y materiales para que las modificaciones lleguen hasta los estudiantes y no se trate de algo más que sume a la inequidad educativa. Sin embargo, prevalecen situaciones como masificación en las aulas, el doblaje de turnos de profesores y hasta de directivos, la contratación de docentes por horas, los bajos resultados académicos y sus consecuentes problemas de rezago y deserción, aunado a la irrelevancia de los contenidos para los estudiantes, a lo que se le suma su homogeneidad; es decir, son los mismos contenidos para todos los estudiantes de las diferentes regiones del país, la flexibilidad la otorga la Asignatura Estatal, en ella se incorporan contenidos de acuerdo a las necesidades y características de cada entidad.

Esta asignatura se diferencia por campos temáticos y subcampos. Se imparte en primer grado. Según el Plan de Estudios 2011 en Sonora corresponde la Asignatura Estatal *Formación ciudadana para una convivencia democrática*, del Campo Temático 3: Estrategias para que los alumnos enfrenten y superen problemas y situaciones de riesgo, del subcampo: Formación ciudadana democrática para una convivencia en el marco cultura de la legalidad. Además de la Asignatura Estatal *El auto cuidado en los adolescentes sonorenses*; del mismo campo pero del subcampo: El auto cuidado y derecho a la información como herramientas para generar ambientes protectores. Y otras dos asignaturas más: la Asignatura Estatal *Jiak noki into jiak yo'olutu'uria Lengua y cultura indígena del pueblo Yaqui* y la Asignatura Estatal *Yoremnokki ento yoremen yölütürüa Lengua y cultura de los Yoremes*; ambas del campo temático 4: Lengua y cultura indígena (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012).

Pero también están los problemas de cobertura y calidad que enfrenta la educación básica en México, por un lado se espera llegar a más niños y adolescentes, pero sin las condiciones requeridas se atenta contra su calidad y pertinencia. Calidad por cantidad. Asimismo está la cuestión del acceso, la desigualdad social y la equidad. Problemas todos ellos no ajenos a la escuela en

la que se desarrolló este estudio, esta es una escuela común que refleja lo que a nivel nacional se está viviendo.

Sin embargo, a pesar de ello, la secundaria continua buscando abrirse espacio para diferenciarse de la primaria y de la preparatoria; la reforma logró que se diera un salto significativo, pero aún siguen sus resultados bajo la mirada crítica de los investigadores, se analizan sus efectos; existen quienes la aplauden o desaprueban. Aun así, con sus avances y retrocesos la secundaria en México representa un espacio propicio para hacer converger a la sociedad, en especial a los padres de familia involucrándolos a través de acciones específicas en su quehacer educativo. Este nivel presenta un abanico de posibilidades de abordaje desde la investigación educativa ya sea por sus particularidades, sus demandas en la agenda educativa, por la etapa de desarrollo por la que atraviesa su población estudiantil y porque marca un momento crítico en la continuidad de sus estudios. Configura además, según afirma Huerta (2010), un escenario donde, con la participación de los padres de familia, se pueden potenciar procesos de mejora institucional y el logro escolar de los educandos.

El escenario de estudio

El espacio educativo donde se desarrolló la investigación es una secundaria de carácter público. Las clases se imparten en dos turnos: matutino y vespertino. El tipo de servicio que ofrece este centro educativo es de secundaria técnica industrial, con sostenimiento federal transferido. La escuela está ubicada en Ciudad Obregón, entidad que pertenece al Municipio de Cajeme.

La colonia donde se enclava la escuela se encuentra en la parte sur de la ciudad; es de nivel socioeconómico medio a medio bajo. Las calles que la circundan están pavimentadas, en una manzana que comparte con otras dos escuelas (primaria y preescolar).

Esta escuela inició sus labores en 1989; al momento del estudio contaba con 29 grupos en dos turnos, matutino y vespertino, con una población de más de 1000

estudiantes, que eran atendidos por 66 trabajadores de la educación. La institución ofrece además de las áreas académicas y culturales, las tecnologías de electrónica, computación, mecanografía e industria del vestido. Este estudio se abocó solamente al turno vespertino. Posee el nombre de su tercer director. Desde que empezó sus labores han fungido como directores once profesores: siete maestros y cuatro maestras. Durante el trabajo de campo, fue una maestra quien ostentaba el cargo de directora.

En la Tabla 1 se muestra la distribución de los alumnos del turno vespertino por grado escolar, por grupo y por género. Al momento de realizar el levantamiento de datos de este estudio, correspondiente al ciclo escolar 2011-2012, se contaba con una población total de 453 alumnos en el turno vespertino.

Tabla 1

Distribución de estudiantes por grado escolar, grupo y género

Grado	Grupo	Hombres	Mujeres	Total por grupo
1ro.	F	17	14	31
	G	16	14	30
	H	14	17	31
	I	17	13	30
	J	17	12	29
Subtotal		81	70	151
2do.	F	16	16	32
	G	15	17	32
	H	20	12	32
	I	16	16	32
	J	19	15	34
Subtotal		86	76	162
3ro.	F	17	11	28
	G	15	13	28
	H	16	12	28
	I	13	16	29
	J	14	13	27
Subtotal		75	65	140
Total				453

En primer año estaban inscritos 151 alumnos, de los cuales 81 eran del sexo masculino y 70 del femenino. En segundo grado se tenían registrados 162: 86 alumnos y 76 alumnas, y en tercer año 140 estudiantes, siendo 75 del sexo masculino y 65 del sexo femenino.

En cuanto a instalaciones, la escuela contaba con 12 aulas que correspondían a inglés, español, matemáticas, formación cívica, artes, biología, electrónica, sastrería, ciencias, historia, aula 13 y aula 14. Además de contar con un auditorio, aula de medios, un aula colaborativa, laboratorio, biblioteca, aula de computación, sala de maestros, una cancha deportiva (fútbol), una cancha cívica; tres cubículos donde se ubicaba Trabajo social, Orientación educativa y Prefectura. Se contaba con una caseta escolar ubicada en el patio central de la institución. En el edificio de Dirección se ubicaban la oficina de Dirección, secretarías, Subdirección y Contraloría.

La escuela se hallaba bardeada y los edificios estaban pintados en su mayoría en color beige; algunos salones estaban pintados en su interior en azul, verde o café. Todas las aulas contaban con aire acondicionado. En general el estado en el que se encontraban las instalaciones era bueno.

El personal estaba compuesto por 41 personas, entre académicos y administrativos; de los cuales seis eran secretarías, un intendente, un encargado de biblioteca, un laboratorista, dos prefectos, una prefecta, el resto estaba conformado por la directora y la planta docente, entre los cuales figura un profesor interino. Cabe hacer notar que entre el personal administrativo se encontraban profesores que formaban parte de la planta docente (directora, el subdirector, la orientadora educativa, la prefecta). Los profesores tenían en promedio 15 años en la docencia, con un mínimo de un año y un máximo de 29 años y laborando en esa escuela el promedio de años era de seis, con un año como mínimo y 20 como máximo.

Los espacios de convergencia entre el personal académico y directivo eran las reuniones previas a la entrega de boletas a los padres, en las reuniones de

academia, que eran una al mes, en los Talleres Generales de Actualización (TGA), cuando convocaban los Consejos Técnicos y en la reunión previa a las ceremonias de graduación. Y para los padres de familia eran las reuniones para la entrega de boletas que eran cada dos meses, durante la realización de eventos y actividades que convocaba la escuela tales como pláticas de inducción previa invitación); la verbena popular mexicana en septiembre; el Festival Artístico y Cultural (marzo); el festejo del día de las madres; en los eventos de la Escuela para Padres y en las ceremonias de graduación.

El primer acercamiento al campo fue cuando se acudió con la directora con la intención de presentarle el proyecto y solicitar su autorización, así como facilidades para realizar el estudio. Ella ocupaba ese cargo desde agosto de 2012, anteriormente fungió como subdirectora por cuatro meses y 26 años formando parte de la planta de docentes. Tenía la dirección de ambos turnos en esa escuela.

Una vez que la directora dio su autorización para realizar el estudio asignó a la orientadora educativa (de profesión psicóloga) como la persona responsable de apoyarme en la realización del trabajo de campo; gracias a ello tuve acceso a expedientes e información diversa necesaria para la investigación documental. Me mantenía informada sobre las actividades en las que se reunirían los padres de familia (para la observación), apoyó en la selección y contacto del personal que fue entrevistado y en la aplicación de las encuestas.

Espacios de interacción padres de familia-escuela

Durante el periodo de levantamiento de datos se pudo estar presente y observar una serie de reuniones para las que se convocó a los padres de familia. Esos espacios de interacción fueron dos pláticas de inducción para los padres de alumnos de nuevo ingreso (que se realizaron en diferentes días); una reunión convocada por la Sociedad de Padres de Familia, una reunión para la entrega de boletas y una plática de la Escuela para Padres. Además de lo anterior, estuve presente en seis ocasiones cuando los padres llevaban y recogían a sus hijos.

Cabe aclarar que no fue posible estar en todos los momentos de interacción de los padres debido a que se llegó a coincidir con una de las entrevistas programadas con una madre de familia y en otras por motivos personales. No obstante los espacios observados ofrecieron información suficiente y valiosa para los propósitos que se perseguían.

Un espacio privilegiado para padres son las reuniones de inducción que se realizan para los que tienen hijos de recién ingreso; estas se llevan a cabo durante la primera quincena del ciclo escolar; se realizaron seis reuniones, dos por grado escolar; se tuvo la oportunidad de asistir a dos de ellas. La convocatoria a los padres de familia fue a través de citatorios, que son volantes de media cuartilla que incluyen datos de la escuela, información sobre el evento al que se está invitando y finalmente incluye el nombre de la directora. Son los estudiantes quienes hacen llegar a sus padres los citatorios un día antes de la reunión. La manera de control de la asistencia fue a través de listas donde vienen ordenados alfabéticamente los nombres de los alumnos por cada grupo, los padres, madres o tutores ubican el nombre de su hijo o hija y firman a un lado.

Todas las reuniones, excepto la de entrega de boletas, se desarrollaron en el auditorio de la escuela, el cual es un aula amplia con capacidad aproximada para 100 a 120 personas. Tenía instalados dos aires acondicionados y contaba con un cañón y un proyector para hacer presentaciones. Las sillas estaban distribuidas en filas. Las persianas de las ventanas estaban en mal estado. Las sillas eran de fierro plegables (incómodas). En general el espacio se sentía agradable a pesar de que no aislaba adecuadamente el ruido del exterior y del rechinido que hacía la puerta al cerrarla o abrirla.

Esas reuniones básicamente tenían como finalidad presentar a los profesores con los padres dando información amplia sobre las asignaturas que imparten. La primera reunión observada corresponde a la plática de inducción para los padres de familia de primer año de los grupos H, I y J y tuvo una duración de dos horas y treinta minutos.

En todas las reuniones observadas la llegada de los padres de familia fue después de la hora acordada; llegaban poco a poco, ubicándose principalmente al fondo del aula. La mayoría fueron mujeres, algunas iban acompañadas por sus hijos menores.

En la primera reunión de inducción se contó con la asistencia de 23 madres de familia y 2 padres, 25 en total, de aproximadamente 90 papás que estaban citados, por lo que hubo un 30% de asistencia. Su duración fue de dos horas y media; la presidió la orientadora educativa con participación de la directora, quien se encargó de dar un mensaje de bienvenida y hacer el cierre de la reunión. La orientadora fue quien presentó a cada uno de los profesores y profesoras. En esta reunión cada uno de los profesores, con apoyo de una presentación en Power Point, expuso a los padres y madres de familia información sobre el contenido y propósito de la materia, forma de trabajar y evaluar a los alumnos, así como los materiales que se ocuparan y otros requerimientos que deberá atender el estudiante. Bajo esa dinámica se siguieron presentando el resto de los profesores y profesoras.

La mayoría de los asistentes se mantuvieron atentos en cada presentación, algunos tomaron nota de las indicaciones y expusieron sus dudas con respecto a los materiales que iban a requerir sus hijos. Algunas mamás se distraían platicando entre sí. Hubo intervenciones de los padres durante las presentaciones para hacer comentarios diversos sobre costos de los materiales, uniforme, seguridad de los alumnos y principalmente sobre los libros. Por su parte la orientadora hizo observaciones sobre la higiene en las niñas y el cuidado de la salud en general.

Entre los temas generales tratados al finalizar las presentaciones de los maestros figura lo relacionado con el calendario escolar, la hora de entrada y salida de los niños, el receso, justificaciones, uso de celulares dentro de la escuela, sanciones, sobre el personal de la escuela y su ubicación, las instalaciones; se revisó el Reglamento, de nuevo se aborda el tema del aseo, se dieron orientaciones sobre

la etapa de la adolescencia. También se habló sobre las fechas para la entrega de boletas, la próxima reunión de la sociedad de padres, los exámenes, regularizaciones; asimismo sobre la Sociedad de Alumnos, banda de guerra, Escuela para Padres, sobre la Campaña de Reciclaje, la Verbena de septiembre, eventos deportivos, el altar de muertos, el desfile del 20 de noviembre, el Festival Artístico y Cultural, sobre la estudiantina, el desfile navideño, los festejos de la posada en el aula para los alumnos, la Rosca de Reyes, festejos del 14 de febrero y 10 de mayo, vacaciones, la Semana del Estudiante, la reina estudiantil, graduación y por último sobre los Consejos Técnicos.

La intervención final fue de la directora. Ella habló sobre la importancia de su presencia en la escuela; los invitó a acercarse y los instó a que estén pendientes de sus hijos, de que se informen cómo van y de que cooperen con la escuela para que sus hijos estén mejor académicamente. Por su parte la orientadora abordó el tema de las agresiones y abusos que se dan entre los niños y niñas. Comentó que los abusos generalmente son en los baños; los alumnos de tercer año abusan de los de primero: les quitan sus cosas y dinero. Pidió a los padres poner atención a sus hijos, comunicarse con ellos y reportar cualquier irregularidad que noten.

Antes de dar por terminada la reunión se pidió a los asistentes que la realimentaran llenando un formato con preguntas sobre qué le gustó de la reunión, qué no le pareció y qué temas le gustaría sean tratados. Para ese momento sólo quedaban ocho madres de familia.

Esta reunión abarcó una variedad de temas, se proporcionó información amplia sobre la escuela y sobre los alumnos. Durante la reunión los padres y madres de familia hicieron participaciones expresando sus dudas, quejas y comentarios bajo el acuerdo de que serían atendidos. Las inquietudes giraron en torno a la compra del uniforme de uso diario y el de deporte; solicitaron prórroga para poder comprar los uniformes y los libros; solicitud que fue aceptada al informar la directora la ampliación a un mes el plazo para cubrir estos requerimientos. También expresaron su preocupación sobre la falta de seguridad en los alrededores de la

escuela, sobre todo a la hora de la salida; pidieron que la escuela solicite vigilancia policiaca permanente porque cuando salen los alumnos ya empieza a oscurecer.

La reunión fue informativa. Fue un medio para transmitir lo que la escuela espera de los padres, sus necesidades y normativas. Los asistentes asumieron un carácter de audiencia; a pesar de que hubo libertad de expresión, la participación de los padres se redujo a manifestar sus inquietudes. Fue para ellos un espacio de desahogo. En general, se mostraron interesados e hicieron intervenciones en diferentes momentos; sin embargo, la mayoría abandonó la reunión antes de que finalizara. En cuanto a la asistencia, que esta no fue la esperada, es posible que el horario no haya facilitado que algunos padres y madres de familia acudieran; o bien, no estaban enterados; el encargado de llevar el aviso fue el alumno, por lo que es posible que éste no haya entregado el citatorio a sus padres.

Dos días después se desarrolló la plática de inducción para los papás de segundo año. La asistencia esperada para esta reunión fue también de 90 padres de familia, de los cuales sólo asistieron 19, tres eran papás, el resto mamás. La dinámica de participación de los profesores fue la misma que en la reunión de primer año. En esta ocasión la reunión duró una hora y media. De igual forma los padres expresaron sus dudas conforme iban surgiendo y estas tuvieron que ver con los uniformes y libros principalmente. Hubo menos participaciones por parte de los padres, razón por la cual duró una hora menos que la anterior.

Llama la atención la poca asistencia por parte de los padres a estas reuniones, pero sobre todo en los grupos de segundo año. Es posible que los padres de primer año, como recién van ingresando sus hijos, desean conocer más sobre la escuela donde estarán sus hijos los próximos tres años, sobre los profesores y su forma de trabajar, con mayor razón si no han tenido otros hijos que hayan cursado la secundaria y que esas inquietudes vayan disminuyendo conforme el hijo o hija avanza en grado escolar por considerar algunos padres de familia que ya saben sobre lo que se va a abordar en la reunión. Esta reunión, como la anterior fue

informativa, los padres eran oyentes que alzaban su voz sólo para exponer sus dudas.

Se observó también la reunión convocada por la Sociedad de Padres de Familia. El propósito de la misma fue conformar la nueva mesa directiva. La asistencia fue de 73 padres de familia, de los cuales 10 eran papás y 63 mamás; no hubo presencia de personas que fungieran como tutores (personas a cargo) de los alumnos. Para esta reunión se convocó a los padres de familia de ambos turnos, que en total sumaban cerca de 900 alumnos, lo cual deja ver un bajo poder de convocatoria (8%), aun así se consideró como suficiente para desarrollar la reunión. Dio inició a las siete de la tarde y terminó una hora quince minutos después. La apertura de la sesión estuvo a cargo la directora, quien dio la bienvenida y comentó las necesidades de la escuela. Después de ella participó un papá miembro de la mesa directiva para dar un informe de actividades. Una vez leído el informe se nombraron los candidatos a ocupar los diversos puestos de la mesa directiva; se proponían unos a otros. En ninguno de los puestos hubo más de un candidato como para ponerlo a votación. La persona que se proponía aceptaba el puesto, sólo en una ocasión una mamá propuesta se negó a participar.

De los miembros de la saliente mesa directiva, dos papás quedaron en la actual mesa, en diferentes puestos. Los padres y madres electas fueron presentados a los asistentes, firmaron los documentos correspondientes y se les tomó la protesta. Una vez terminada la reunión los asistentes firmaron las listas de asistencia donde estaban los nombres de sus hijos. La reunión duró una hora.

En esta ocasión también se pudo constatar el escaso involucramiento de los padres en las actividades convocadas por la escuela, pero ofreció la posibilidad de presenciar la forma en la que se organizan y toman decisiones, que en este caso fue para elegir a los representantes del colectivo de padres y madres de familia. La mayoría se conocía y reconocía entre sí sus fortalezas, lo cual facilitó identificar y proponer a sus candidatos para ocupar un puesto en la Sociedad de Padres,

razón por la cual la reunión se desarrolló con agilidad. Dos de los padres de familia propuestos pertenecían a la que, hasta ese momento, era la Asociación de Padres, por lo que lograron continuidad en sus funciones.

Otro momento observado fue una plática de Escuela para Padres para la cual se invitó a los padres de alumnos de ambos turnos, que inicialmente se había contemplado para desarrollarse un día antes pero se canceló ese día sin previo aviso y se reprogramó. El tema fue: “Autoestima ¿Acepto y entiendo a mi adolescente?”. La plática empezó a las ocho de la mañana; duró dos horas; se contó con la asistencia de nueve (de aproximadamente 900) madres de familia. Durante la sesión las madres se mostraron interesadas, participaron para expresar sus dudas y para compartir experiencias relacionadas con los temas abordados.

La encargada de la plática fue una psicóloga externa a la institución, quien hacía constantemente preguntas y motivó la participación. La puerta del Auditorio por lo regular estaba abierta porque constantemente entraban o salían las mamás. Esto provocaba que se escuchara el bullicio de los niños cuando estaban en receso, lo cual causó distracción durante los 15 minutos de su duración. La tallerista cerró el evento cuestionando a cada asistente en torno a cómo se sintió y a cómo se iba. En sus comentarios las madres asistentes expresaron sentirse bien y con deseos de aplicar lo visto durante el taller para apoyar a sus hijos adolescentes. También reconocieron como importante la temática y expresaron su agrado hacia el desempeño de la tallerista.

Estos cursos o pláticas presentan bajo poder de convocatoria y quienes asisten son las madres de familia. El horario para realizar este tipo de eventos es temprano por la mañana. Posiblemente esto sea una de las razones por la que tienen poca audiencia; otra puede ser que no sean del interés de las familias o que no se les da suficiente difusión; o bien, en este caso, al ser reprogramada sin previo aviso pudo afectar la asistencia.

Con el fin de indagar sobre la difusión de estos eventos se abordó al salir de la plática a una madre de familia de primer grado y se le solicitó su opinión sobre la

plática y sobre su difusión. Ella comentó que regularmente se hacen cambios de día o cancelaciones, que ella se enteró por medio de un volante de esta plática, acudió el día y hora señalada pero al llegar le dijeron que se había cancelado; por iniciativa busco a la Prefecta para cuestionarle cuándo se efectuaría otra plática y señala que esta persona desconocía ese dato, motivo por el que se dirigió con una secretaria de Dirección quien fue a buscar a la orientadora del turno de la mañana y ella le dijo que se realizaría el día siguiente. Manifestó la mamá inconformidad porque ella trabajaba y había planeado sus actividades para poder asistir a la plática ese día y que para poder asistir el día siguiente, que fue cuando se realizó la plática fue necesario organizarse de nuevo pero que dos inasistencia seguidas afectaban su trabajo. Comentó que debieron buscar a otra persona para que de la plática y no estar posponiéndola sin previo aviso. Agregó que varias mamás habían acudido y se habían regresado sin que se les avisara que sería otro día la plática.

Situaciones como esta en la que se denota desorganización al interior de las escuelas con respecto a los eventos a los que convocan a los padres puede afectar su confianza y por consecuencia su involucramiento. La participación de los padres en las escuelas debe favorecerse y fortalecerse desde las escuelas; no obstante, cuando los padres son testigos de situaciones contradictorias entre el discurso y la práctica se generan situaciones que desembocan en desmotivaciones y desinterés; por un lado se les dice que es importante su participación en la escuela, se les solicita que se acerquen; por el otro, se descuida la comunicación con ellos.

En la reunión para la entrega de boletas se acudió a uno de los grupos de primero. La cita fue a las 6 de la tarde. Ese grupo está conformado por 32 alumnos. Empezó la reunión con diez madres y dos padres de familia, los demás fueron llegando poco a poco. Hubo un total de 31 asistentes, de los cuales seis eran papás, 24 mamás y un joven (hermano mayor de un alumno), de esos 31 hubo dos parejas de esposos. Estas cifras ponen en manifiesto que la asistencia fue casi la esperada. Al realizar un sondeo con el resto de los grupos, se encontró

que la asistencia promedio fue menor al 50% y que en la medida que ascendía el grado escolar el número de padres y madres de familia se reducía. De nuevo se observa que los padres de los grupos de primero responden más favorablemente a los llamados de la escuela en comparación con los de grados avanzados. Conforme avanzan en sus estudios los hijos, los padres se muestran más desligados con la escuela y sus asuntos por lo que la comunicación familia-escuela se va distanciando.

Otra situación de interacción observada fue la entrada y salida de los alumnos. En las seis ocasiones que estuve presente noté que son pocos los padres que van a dejar a sus hijos a la escuela y a recogerlos. Los que sí lo hacen esperan a sus hijos dentro de su carro estacionados frente a la escuela; algunos padres llegan a pie; también se observó, en menor frecuencia, jóvenes que acudían por sus hermanos. De acuerdo a la información recabada de esas observaciones no hubo incidentes que puedan apoyar la idea de que esos momentos sean espacios propicios para la interacción padres-escuela o padres-padres dado que fue poco común que los padres que llevaban a sus hijos cruzaran la puerta de entrada y se acercaran al personal de la institución para atender algún asunto relacionado con la escuela o con sus hijos. Tampoco se prestó para que interactuaran entre sí los padres que coincidían en dejar y recoger a sus hijos al no bajarse de sus vehículos y en algunos casos llegaban y se retiraban de inmediato sin asegurarse que su hijo o hija hubiera entrado a la escuela.

Durante la entrada y salida de los alumnos la orientadora y la prefecta estuvieron a un lado de la puerta de entrada recibiendo y despidiendo a los alumnos, solicitándoles en cada momento guarden el orden. En la mayoría de las ocasiones también estuvo la directora. Durante la entrada, vigilaban que los alumnos portaran correctamente el uniforme y no permitían el ingreso de adolescentes que no pertenecieran a esa escuela: los detenían e indagaban el motivo de su presencia. En todo momento se mostraron amables con los alumnos, con los padres y los visitantes, su actitud fue de cordialidad, calidez y también de vigilancia. Llamó la atención que a la mayoría de los alumnos se dirigían por su

nombre e intercambiaban brevemente con ellos algún comentario sobre cuestiones académicas o personales. Es posible que el contacto cotidiano con los estudiantes haya favorecido el establecimiento de relaciones cercanas por parte de los directivos, el personal de apoyo y los profesores con los alumnos, los identifican y reconocen.

En suma, en los diferentes momentos de interacción que se tuvo la oportunidad de observar se constató la escasa presencia de los padres en la escuela secundaria. Son pocos los padres que asisten cuando son convocados a reuniones o a eventos que organiza la escuela para ellos. Son pocos también los que se acercan por iniciativa propia para informarse sobre sus hijos. Desde la escuela se abren espacios de participación, por lo menos a nivel informativo pero la respuesta de la familia es baja. Falta conciencia sobre la importancia de acercarse, mantenerse informado de lo que sucede en la escuela, de lo que sucede con los alumnos; el imaginario que se tiene de participación se reduce a estar informado; desde la escuela se espera a los padres y sólo algunos se logran ver y son menos los que se escuchan.

Un acercamiento a las familias

Según datos recuperados a través de las 96 encuestas aplicadas a madres, padres y tutores de los alumnos y el análisis de documentos internos de la institución, los alumnos, en su mayoría viven con ambos progenitores. La ocupación del padre de familia se ubica principalmente en el sector terciario (de servicio) en un 60%, una sexta parte en el sector secundario (industria manufacturera) y muy pocos en el primario (actividades relacionadas con la agricultura principalmente).

Cerca de la mitad de las madres de familia se ocupan del hogar, una tercera parte a actividades relacionadas al sector terciario, una mínima cantidad al secundario y ninguna al primario. El último grado de estudios que la mayoría alcanzó fue la secundaria, cerca del 50%; le sigue la preparatoria con un 20%, estudios técnicos

lo realizaron un 10% de las madres de familia, menos del 10% cuentan con estudios universitarios, y muy pocas (5%) sólo llegaron a la primaria.

Los hogares de los estudiantes se ubican principalmente en la colonia donde pertenece la escuela, otros en colonias circundantes y muy pocos en sectores alejados a la institución. Si se considera que Ciudad Obregón no es una ciudad grande (alrededor de 300 mil habitantes de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2010 del INEGI), los alumnos que viven más apartados de la colonia donde se enclava la escuela hacen entre 30 o 40 minutos en llegar, utilizando el transporte urbano.

Un 10% de la población de alumnos cuentan con apoyos de becas para sus estudios, principalmente la beca Oportunidades; también hay quienes están becados por otras instancias (SEC, IMSS, Sindicato), aunque su número es muy reducido

Este análisis socio-histórico pretendió reconstruir los contextos específicos que intervienen en este estudio: la escuela y la familia, ambos limitados en el tiempo y el espacio pero que sostienen intersecciones; es decir, puntos de encuentro que los convierte en un escenario, en parte objeto y en parte sujeto en esta investigación, un escenario en el que los actores inciden cotidianamente. Fue un intento de identificar y comprender las formas simbólicas que dan cuenta de las relaciones que se dan entre los actores educativos.

Fundamentación metodológica

Las primeras inquietudes por este tema surgieron al preguntarme sobre el por qué unos papás participan más que otros en la escuela donde estudian sus hijos, qué los mueve a hacerlo y qué significa para ellos participar en la escuela; y a partir de reflexionar estas interrogantes me aboqué a la tarea de revisar literatura e investigaciones realizadas, así fue tomando forma este trabajo de investigación.

En la revisión de la literatura se ha puesto de manifiesto la complejidad del análisis del tópico objeto de estudio de esta investigación. La dinamicidad de la participación de los padres en las escuelas no deja de ser un fenómeno social complejo, que implica a múltiples actores que se interrelacionan entre sí dentro de un contexto micro como lo es la escuela, el cual ha sido discutido desde un terreno más amplio como lo es el Sistema Educativo Nacional (SEN) y a la luz de críticos especialistas en el tema.

Para dar respuesta a las interrogantes que orientan este estudio se eligió la metodología mixta por la naturaleza de los datos recogidos. La recolección y análisis de datos cualitativos y cuantitativos permitió un mayor entendimiento y una visión holística del fenómeno en estudio. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), los estudios mixtos tienen como sustento filosófico al pragmatismo, desde ahí se admite la posibilidad de combinar enfoques, métodos y procedimientos según como mejor funcione para abordar el fenómeno de estudio. Son los cuestionamientos que se pretenden responder lo que orienta la conveniencia del enfoque a utilizar. Señalan estos autores que un enfoque híbrido posibilita profundizar, ampliar, tener diversidad y riqueza de datos lo cual favorece la comprensión.

En este estudio se combinan ambos enfoques pero con preponderancia cualitativa; en palabras de Hernández, Fernández y Baptista (ibídem) se trata de un estudio cualitativo mixto. El énfasis en lo cualitativo favoreció la comprensión de las prácticas y representaciones y lo cuantitativo se incorporó como un

complemento que proveyó mayor diversidad de datos y se presenta mediante análisis cuantitativos básicos. Dado que el interés se centra en comprender cómo es la participación de los padres, madres de familia en la escuela secundaria pública; la conveniencia de que sea híbrido (mixto) es que de esta forma se fortaleció su amplitud y profundidad. El énfasis en lo cualitativo de esta investigación amerita que en los párrafos siguientes se dedique un espacio para abordar este enfoque.

De acuerdo con Vasilachis de Gialdino (2006), los estudios cualitativos se fundamentan en una base filosófica interpretativa, donde el interés se centra en la forma en que lo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido. Fernández, (2006) señala que hay un marcado interés por el significado y la interpretación, por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus interacciones, sus acciones, sentidos; e interpreta a todos los diversos actores sociales que participan en la construcción de su propia realidad social, pero de una forma situada.

La investigación cualitativa concibe a su objeto como complejo, sostiene González (2000) que la investigación cualitativa supone que la singularidad de las personas está marcada por la historia y el contexto. Esa singularidad lo hace una persona con motivaciones, intenciones, interactuante y que asume una posición y da significados a lo que hace, a sus experiencias, se mantiene un enfoque holístico.

Los estudios cualitativos se interesan por lo subjetivo; buscan comprender profundamente los significados desde la mirada del otro, la complejidad de esas significaciones y sentidos subjetivos de la experiencia humana. Merriam (2002) señala que lo que se busca es comprender cómo las personas construyen significados a partir de sus experiencias, interesa descubrir el sentido que desde el propio sujeto se le da al fenómeno estudiado, por lo se pueden obtener una extensa cantidad de datos que son recuperados ya sea de documentos, entrevistas, observaciones, filmaciones, notas de campo.

De acuerdo con Gómez (1995), lo importante en este enfoque es el tipo de preguntas que se haga el investigador, la forma en que aborda su objeto de estudio. Resalta las formas simbólicas y los procesos de significación de los sujetos.

Algunos rasgos de este tipo de estudios, de acuerdo con Ruíz (2003) es que su lenguaje tiende a ser conceptual y metafórico, se caracteriza por la flexibilidad en sus métodos para recolectar las evidencias y también tiende a ser más inductivo que deductivo, particularista que generalista, holístico que específico.

El ser humano visto desde lo individual es constituido socialmente y a la vez constituyente de lo social. Como bien menciona González:

La subjetividad individual se constituye en un individuo que actúa como sujeto gracias a su condición subjetiva. El sujeto es histórico, en tanto su constitución subjetiva actual representa la síntesis subjetivada de su historia personal; y es social, porque su vida se desarrolla dentro de la sociedad, y dentro de ella produce nuevos sentidos y significaciones que, al constituirse subjetivamente, se convierten en constituyentes de nuevos momentos de su desarrollo subjetivo. A su vez, sus acciones dentro de la vida social constituyen uno de los elementos esenciales de las transformaciones de la subjetividad social (González, 2000, p. 25).

Este estudio se ubica preponderantemente en el paradigma interpretativo-cualitativo porque me interesa dar cuenta de una realidad social que está dada por los significados que las personas atribuyen a los sucesos y las acciones. Lo cuantitativo se incorpora como un complemento que además abona a su rigurosidad.

Estudio de caso

Para la realización de esta investigación se optó por la utilización del método del estudio de casos ya que lo que interesa es comprender en profundidad el fenómeno en sí y producir conocimiento nuevo sobre este tema. Este método facilita profundizar y comprender las razones que mueven a los padres a participar en la escuela donde estudian sus hijos, sus experiencias, sus representaciones

sociales, sus prácticas y los recursos que poseen y que intervienen en los diferenciales de participación; así como la percepción de los demás actores educativos (alumnos, profesores, directora, orientadora educativa y prefecta).

Neiman y Quaranta (2006) lo definen como un fenómeno ubicado en el tiempo y en el espacio, señalan que puede estar constituido por un hecho, un grupo, una relación, una institución, un escenario, etcétera; siempre y cuando se haya construido a partir de un determinado recorte empírico y conceptual de la realidad social. Estudia una realidad concreta a profundidad en su propio contexto.

Señala Yin (1994) que el estudio de caso es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real. Afronta preguntas como el cómo y el por qué. Exponen Neiman y Quaranta (2006) que el caso representa “Un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de la complejidad” (p. 220). Permite estudiar la mayoría de las variables relevantes de una realidad concreta, al tiempo que considera el contexto como parte esencial del fenómeno bajo análisis, de la particularidad mediante la interacción de los contextos, lo cual permite entender su complejidad. Se basa en la comprensión de un fenómeno desde lo holístico a partir de una descripción y un análisis muy detallados.

Según señala Stake (1994), el investigador ha de prestar atención tanto a lo común como a lo extraordinario del caso estudiado: Su naturaleza; su historia; el ambiente y ámbito físico; otros contextos (lo económico, político, legal y lo estético); otros casos, a través de los que el caso se diferencia y reconoce, y, los informantes a través de los cuales el caso puede ser conocido e indagado. Viene a ser una estrategia flexible, tanto por las técnicas de recogida y análisis de datos que emplea, como por la posibilidad de combinar información de naturaleza cuantitativa y cualitativa y el marco de investigación puede ir modificándose en función de las respuestas o conclusiones que van siendo obtenidas a lo largo de

dicho proceso; esto permite obtener información que no entra en conflicto con las teorías existentes.

Un caso es una unidad integrada, que bien puede ser una persona, organización, un grupo social, una institución, un acontecimiento, etcétera. Gundermann (2001) agrega que ese sistema integrado constituirá el fenómeno objeto de estudio, en tanto que Pérez (1994) lo caracteriza como un método particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Para Yin (1994) no tiene especificidad, pudiendo ser usado en cualquier disciplina para dar respuesta a preguntas de la investigación para la que se use; se aboca a una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales.

Tanto Yin como Neiman y Quaranta coinciden en señalar que un estudio de caso es una investigación empírica sobre un fenómeno contemporáneo (Yin, 1994 y Neiman & Quaranta, 2006) y en este caso, el estudio de caso es pertinente en este estudio porque mi interés se centra en un fenómeno educativo contemporáneo que se pretendió conocer y comprender tal y como se presenta.

Los anteriores autores también señalan que puede tratarse de estudio de caso único, que se centra en un solo caso, justificando las causas del estudio, de carácter crítico y único, dada la peculiaridad del sujeto y objeto de estudio, que hace que el estudio sea irrepetible, y su carácter revelador, pues permite mostrar a la comunidad científica un estudio que no hubiera sido posible conocer de otra forma; o bien, puede ser un estudio de caso múltiple, donde se usan varios casos a la vez para estudiar y describir una realidad. Independientemente de que se trate de un caso único o múltiple puede tener una o más unidades de análisis, considerando la realidad que se estudia de forma global o en subunidades de estudio, independientemente de si se trata de uno o más casos. Estas unidades de análisis permiten definir qué es el caso y cuáles sus límites, para diferenciarlo de su contexto (cabe señalar que los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes).

Busca explicar las interrelaciones causales que se originan en la vida real (Ayuso & Ripoll, 2005, p. 7). Para ello utiliza diversas fuentes de evidencia; es decir, es multimodal, con el fin de poder dar cuenta del fenómeno de forma global desde su complejidad. Afronta preguntas relacionadas con el cómo y el porqué de los fenómenos. Escudero, Delfín y Gutiérrez (2008) señalan que el estudio de caso nace de la necesidad de comprender un fenómeno social complejo, donde es posible detectar las características más representativas y holísticas de los fenómenos de la vida real.

Merriam (1988) define el estudio de caso como particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Este estudio es particularista porque lo que aquí interesa es conocer y comprender la situación que guarda la participación de los padres en una escuela secundaria en particular y los que esto representa en y para los actores educativos; descriptivo porque se obtuvo una descripción rica y densa al respecto; heurístico porque se logró llegar a la comprensión de la situación objeto de estudio, se obtuvieron nuevos significados y se amplió lo que se sabe al respecto; y lo inductivo se hizo presente porque el conocimiento emergió desde los datos.

El estudio de casos es útil cuando se pretende estudiar problemas prácticos o situaciones determinadas. Haber trabajado con este método significó entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven. Para este estudio elegí el método de estudio de caso por diversas razones:

- Pretendí estudiar una situación micro del sistema: una escuela secundaria y las interacciones entre sus actores, pero sin ignorar perspectivas en otros niveles como lo es la política educativa. Consideré importante elegir la escuela “común” en lugar de un caso más paradigmático, sobresaliente o único porque me interesó ver cómo están la mayoría de las escuelas en relación a la participación de padres.

- Recuperé a los actores, sus prácticas y representaciones, desde sus voces y sus niveles de participación.
- Pretendí la comprensión de los significados puestos en contexto, resaltando las subjetividades de los participantes y la relación que existe entre ellos.

Dado que las dinámicas de las escuelas tienen que ver con las dinámicas de los padres, con los directivos, los profesores y demás actores educativos, mi intención fue profundizar, buscar los significados, las interacciones, las características representativas de las dinámicas, que vienen siendo las formas de relación, las configuraciones de poder, las formas en que se da la colegialidad de parte de los padres al interior de la escuela. Así como lo sustenta Stake (1995) pretendí relacionar lo particular con lo global, lo común y lo paradigmático: Su naturaleza; su historia; el ambiente y ámbito físico; otros contextos (lo económico, político, legal y lo estético); así como aquellos informantes a través de los cuales el caso puede ser conocido e indagado. Busqué tanto lo que tiene de único el fenómeno estudiado, que son los papás que sí participan, como lo que tiene de común; esto me llevo a documentar la vida cotidiana de la escuela. Se buscó un equilibrio en un continuo entre lo micro con lo macro, lo holístico con lo singular, la particularidad con la complejidad; dado que el hecho de tomar una unidad no quiere decir que no sea complejo.

Mapa heurístico

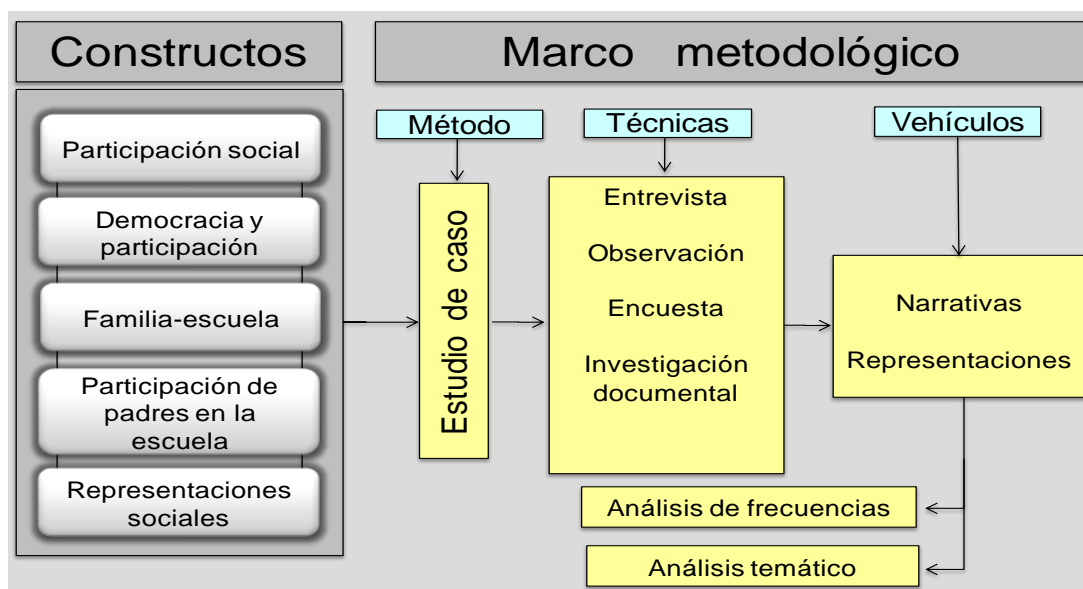
Una forma de representar gráficamente la experiencia de investigar el tema que motivó el desarrollo de esta investigación fue a través de un mapa heurístico; me resultó una herramienta práctica para concebir, estructurar y clarificar lo que pretendo y cómo lo puedo lograr. Según Duarte (2007) heurística proviene de la palabra griega *heuriskein* que significa descubrir, encontrar (Del griego *εὕρισκειν*, hallar, inventar, y *-tíco*) y agrega que quien la empleó por primera vez, en 1945, fue el matemático húngaro George Pólya; etimológicamente se le relaciona con Eureka.

Beuchot indica que proviene de *heu* y *rein* que significa correr bien y agrega que es una “acepción aladaña a la de método: *met-hodos*, es decir, atravesar un camino. La heurística ayuda a recorrer bien el camino metodológico, a discurrir bien. Parece identificarse con el método, pero tiene una acepción que la distingue de él” (1999, p. 9). La heurística tiene que ver con la forma en que resolvemos problemas, con los medios o estrategias que se requieren para lograrlo.

Para Gómez “Un marco heurístico tiene que ver con suposiciones que permiten el acercamiento a la realidad social, a la realidad sociocultural, al objeto de estudio, para plantear nuevas interrogantes” (2011, p.41). En la Figura 1 se puede apreciar de forma esquemática el mapa heurístico que orientó la toma de decisiones para el desarrollo de la investigación; en ella se plantean como constructos teóricos los conceptos de participación social, las condiciones para la participación, la relación familia y escuela desde el enfoque de la participación social, la participación de los padres en la escuela, una revisión sobre representaciones sociales y los niveles de participación.

Figura 1

Mapa heurístico



Fuente: Elaboración propia

El método empleado es el estudio de caso, las técnicas que se emplearon son la entrevista a padres y a personal de la escuela, encuesta padres y alumnos, la observación en espacios de interacción entre padre y escuela y el análisis diversos documentos institucionales. Los vehículos fueron las narrativas de los participantes y sus representaciones. Se realizó un análisis temático de la información aportada por los participantes y análisis de frecuencias de la información recogida mediante las encuestas a padres de familia y estudiantes.

Mapa epistémico

Los antecedentes del término epistemología proviene del griego, este sustantivo está compuesto por la unión de dos palabras: *episteme* que significa “conocimiento o ciencia” y *logos* que es “discurso”. La epistemología se relaciona a la forma en que se produce y se valida el conocimiento de las ciencias, y llega a ella por medio de cuestionamientos, por lo que se le relaciona con la filosofía de las ciencias y también con método; pero la epistemología no sólo se queda en el plano de producir conocimiento sobre un fenómeno asegura Ezequiel Ander-Egg (1995), sino que además, en el relacionarlo con otros fenómenos y buscar su ubicación con referencia a ellos.

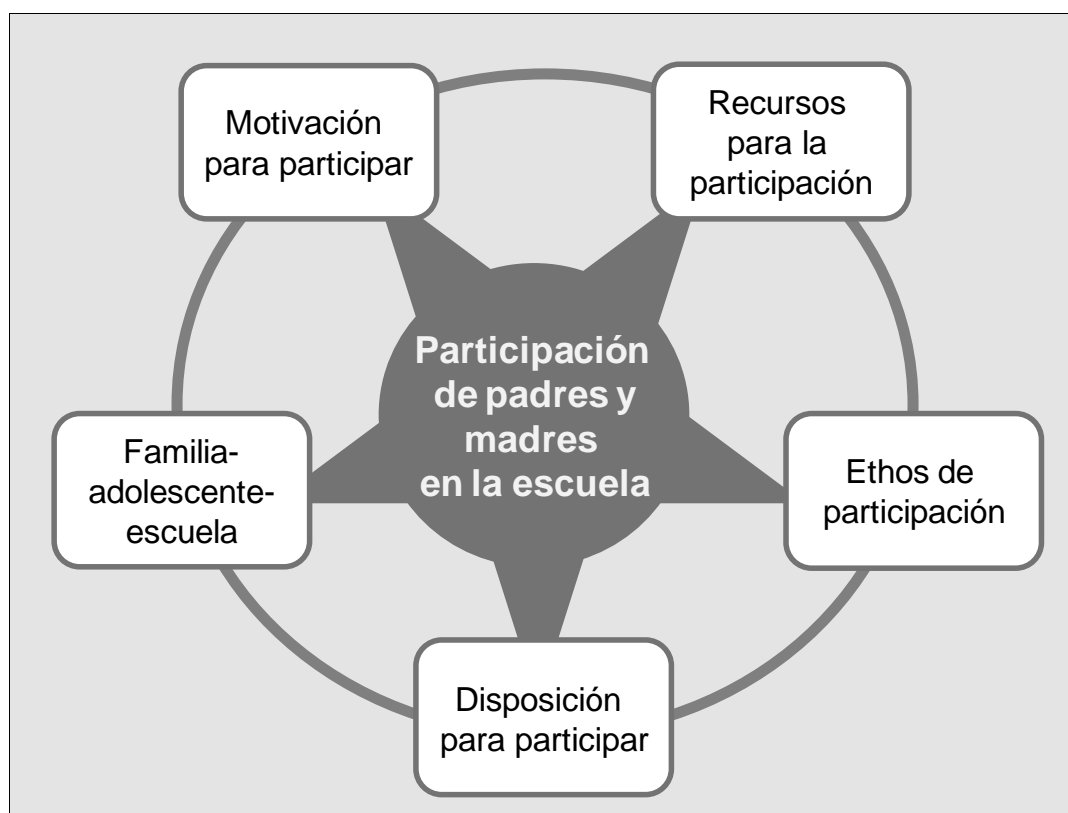
La epistemología no sólo le interesa el conocimiento sino además su utilidad, origen, valor, su esencia y límites. La *episteme*, de acuerdo a este autor, no es saber sobre algo, sino saber sobre algo en función a otras cosas. Mientras la *doxa* se relaciona con el conocimiento común, con el saber cotidiano, con lo que se hace; la epistemología se relaciona con el conocimiento científico.

Este trabajo pretender dar cuenta del fenómeno de la participación de los padres y madres en la escuela, tema que por su complejidad fue abordado desde cinco constructos que ayudaron a representar la realidad del tema en el contexto en estudio. En palabras de Gómez (2011, p. 11) “Recobran el nombre de constructos porque ya no son solo conceptos, pues interpelaron de diversas formas a la realidad y adquirieron densidad” que fue lo que sucedió en nuestro caso. En la

Figura 2 se muestran los constructos desde los cuales se abordó la participación de los padres y madres de familia; estos son: a) los roles, encuentros y desencuentros en la triada padres, adolescentes y escuela; b) la motivación para la participación en relación a experiencias previas, inconvenientes e intereses; c) la disposición para participar, en el que se abordan sus percepciones, prebendas, sentimientos, representaciones sociales, expectativas y acciones en torno a participar en la escuela; d) el ethos de participación: principios y normas; y e) los recursos sociales y culturales para participar.

Figura 2

Mapa epistémico



Fuente: Elaboración propia

Estos constructos se mostraron como dimensiones dinámicas y entrelazadas que ofrecieron múltiples texturas y diferentes ángulos de lectura de la realidad. Son

constructos en movimiento, vistos como posibilidades. He aquí uno de los aportes de esta investigación: los constructos desde los que se aborda el fenómeno de la participación de los padres en la escuela surgieron como ejes de análisis; significan posibilidades de estudio; habrá otras formas de abordaje, pero estos son los que surgieron en este caso en particular.

Referente empírico

Cualquier trabajo de investigación requiere una delimitación (operaciones de recorte) de esa porción de la realidad que se quiere estudiar: cuestiones espacio-temporales, corpus de análisis y unidades de observación. Para la elección de la escuela secundaria se consideraron tres criterios: 1) que fuera escuela pública, 2) que no esté incorporada en el Programa Escuelas de Calidad, dado que las escuelas que son beneficiadas con este programa tienen necesariamente contemplado impulsar la participación social de la comunidad, principalmente de los padres de familia, y para este estudio se consideró que la participación social de los padres, madres o tutores se esté dando de forma “natural”; es decir, por la propia dinámica de la vida escolar y no porque responda a las acciones promovidas y exigidas por este Programa; y 3) que en los resultados de la prueba Enlace 2010, dicha escuela no se encontrara entre las que obtuvieron los puntajes más altos ni los más bajos entre las escuelas del Municipio de Cajeme, dado que se pretendió fuera una escuela promedio sin que destaque de entre las demás.

De un listado de 45 escuelas secundarias públicas se eligió la escuela secundaria de este estudio en su turno vespertino porque en ese momento no estaba incorporada en el Programa Escuela de Calidad y los puntajes que obtuvo en la prueba Enlace 2010 se ubican en la media. Siendo 684.26 el puntaje máximo obtenido y 407.39 el mínimo, la escuela secundaria elegida obtuvo un puntaje de 505.56. Cabe hacer notar que el turno de la mañana obtuvo puntajes por arriba de la media razón por la cual se optó por el turno de la tarde.

Participaron en el estudio 106 padres y madres de familia, de los cuales 10 fueron entrevistados y se identificaron mediante un muestreo selectivo, sus nombres se obtuvieron mediante entrevistas a informantes claves. Cinco de ellos fueron elegidos por destacar como padres participativos y los otros cinco se seleccionaron por participar en menor grado. Los restantes 96 padres de familia fueron encuestados.

Los informantes clave en una investigación son “personas poseedoras de información válida relevante y utilizable” (Ander-Egg, 1995, p. 152); forman parte de la comunidad en estudio, tienen por tanto, conocimiento de la realidad que se estudia. En esta investigación como informantes clave figuraron dos miembros del personal de la escuela; Taylor y Bogdan (1987) agregan que son personas que aportan información primaria.

Los actores que figuraron como informantes clave en este estudio mostraron voluntad para cooperar con la investigación aportando información, datos, facilitando el acceso y la familiarización con el escenario educativo, además ayudaron a seleccionar, identificar y contactar a los informantes (entrevistados) y a los grupos que fueron encuestados; además también aportaron información para reconstruir el referente contextual de la escuela. Quienes cumplieron ese rol fueron la orientadora educativa y la prefecta que por el puesto que desempeñan tenían acceso o poseían información que no era posible obtener por otros medios. Pero además, una de los informantes clave también figuro como portero. Un portero de acuerdo con Kawulich (2005) es también un informante clave, con la distinción de que es el primer contacto durante la entrada al campo. Es la persona que abre el camino al campo, facilita la entrada.

Agar (1980) y Rodríguez, Gil y García (1996) coinciden en que el portero prepara el encuentro con el resto de los informantes clave al contar con el respeto de la comunidad o grupo en estudio. Gracias a esta persona fui conociendo al personal de la escuela y familiarizándome con la dinámica educativa. Fue ella quien me presentó al personal directivo y docente, también fue quien solicitó la colaboración

de los profesores a cargo de los grupos escolares para ser aplicada la encuesta, fue una pieza clave para el desarrollo de este estudio, no reunió información pero sí la aportó y favoreció su obtención.

Los informantes clave ayudaron a identificar a los padres de familia “más” y “menos participativos”, a los profesores que fueron entrevistados y también colaboraron en la selección de los grupos escolares encuestados. En la Tabla 2 se muestra la descripción de los padres que fueron entrevistados, se utilizaron seudónimos para respetar en lo posible su anonimato.

Tabla 2

Descripción de los padres entrevistados

Madre 1	Madre “participativa” de 43 años. Vive en unión libre. Es ama de casa. Ocasionalmente organiza cundinas ⁴ con sus amigas y vecinas. Estudió hasta la secundaria. Su esposo de 53 años trabaja como chofer. Tiene tres hijos, el mayor de 23 años que estudia en la universidad, otro de 18 años que estudia en preparatoria y el menor de 14 años que cursa la secundaria.
Madre 2	Madre “participativa” de 38 años. Es casada. Su esposo es contador de profesión, pero se inclinó por la carpintería, fabrica muebles. Ella vende productos por catálogo. Estudió hasta la secundaria. Tiene tres hijos: el hijo mayor de 18 años estudia la preparatoria, la hija de 15 años la secundaria y la menor de 9 años que está en primaria.
Padre 1	Padre “participativo”. Tiene 51 años; es casado, su esposa se dedica a las labores del hogar. Él trabaja como chofer, realizó estudios de Ingeniero Mecánico pero no terminó. Figura como Vicepresidente de la Sociedad de Padres en la secundaria. Tiene dos hijos, una hija de 15 años que está en la secundaria y un hijo de 12 años que estudia la primaria.
Madre 3	Madre “participativa”. Cuenta con 36 años; es casada. Realiza diversas actividades: Realiza cundinas, da servicio de limpieza a una carnicería (lavado las batas) y vende productos por catálogo. Tiene una carrera trunca de Química. Procreó tres hijos, una hija de 14 en la secundaria, un hijo de 8 años que estudia en la primaria y un hijo de 1 año.

⁴ Una cundina es un sistema colectivo de ahorro donde el número de personas que participan determina el número de abonos que se realiza periódicamente, se abona una cantidad fija y se sortea quien va recibiendo el monto de los ahorros de ese periodo, quien realiza la cundina es quien recolecta.

Padre 2	Padre “participativo”. Está casado; es dueño de una tienda de abarrotes y una mercería, ambos negocios en su domicilio, y por las noches instala y atiende un puesto de ambulante. Su esposa colabora en los negocios familiares y se encarga del hogar. Tiene estudios no concluidos de Laboratorista Clínico. Ocupa el puesto de Tesorero de la Sociedad de Padres en la secundaria. Tiene dos hijos, una hija de 15 años y un hijo de 13, ambos están en la secundaria.
Madre 4	Madre “menos participativa” con 33 años; vive en unión libre. Trabaja como empleada de farmacia. Estudió hasta la preparatoria. Su esposo tiene 28 años y trabaja como empleado en una cremería. Tiene una hija de 13 años que estudia la secundaria y otra hija de 10 años que está en primaria.
Madre 5	Madre “menos participativa”. Tiene 32 años. Es casada; su esposo tiene 36 años, ambos no terminaron la preparatoria, él trabaja como eléctrico automotriz, ella como ama de casa, ocasionalmente vende joyería o productos de belleza. Sus trabajos anteriores han sido de promotora, cajera y como empleada de mostrador. Tiene cuatro hijos: la hija mayor de 14 años estudia la secundaria, un hijo de 8 años y uno de 6, ambos cursan la primaria, la más hija menor es de 3 años.
Madre 6	Madre “menos participativa”. de 38 años. Está casada; no terminó la preparatoria y realizó estudios de comercio y de asistente educativa. Es ama de casa; en ocasiones hace manualidades para vender. Sus dos hijos tienen 14 y 9 años, el primero está en la secundaria y el segundo en primaria.
Madre 7	Madre “menos participativa”. Con 33 años. Vive en unión libre. Es ama de casa y comerciante. Tiene la preparatoria incompleta. Su esposo tiene 55 años. Procreó tres hijos, el hijo mayor que tiene 15 años y está en la secundaria y dos hijas, una de 13 y otra de 11, la primera estudia secundaria y la última la primaria.
Madre 8	Madre “menos participativa”. Tiene 42 años, es casada y se desempeña como ama de casa. Tuvo diversos empleos de bajos ingresos anteriormente. Su familia está compuesta por su esposo y tres hijos: 15 años la hija mayor que está en la preparatoria, 14 años el segundo y estudia la secundaria, el menor tiene 6 años y cursa la primaria.

Asimismo participaron 154 estudiantes de los tres grados educativos, los cuales fueron encuestados con el fin de rescatar su opinión sobre la participación de sus padres en la escuela, su selección no estuvo condicionada a que sean hijos de padres “participativos” o “menos participativos”, si no que fueron asignados por la orientadora educativa.

También participaron en el estudio la directora, la orientadora educativa y la prefecta, así como seis profesores: dos profesores-tutores de cada grado escolar. En la tabla 3 se describe el personal no docente que fue entrevistado.

Tabla 3

Descripción del personal no docente entrevistado

Directora	Cuenta con 46 años. Estudio la Normal Básica, la Normal Superior con especialidad en Inglés y en Español, la Licenciatura en Español, una Maestría y es pasante de Doctorado en Docencia. Había fungido como subdirectora en esa Institución. Lleva nueve meses a cargo de la dirección de esa escuela y 20 años impartiendo clases en los dos turnos de esa escuela.
Orientadora Educativa	Tiene 37 años de edad. Estudió la Licenciatura en Psicología. Tiene tres años en el puesto. No imparte clases.
Prefecta	Tenía 24 años de edad y nueve meses en ese puesto que comparte siendo supervisora en otra secundaria y docente en otra, en la cual cubre cinco horas de clase a la semana. Antes de fungir como prefecta se desempeñaba como secretaria en esa escuela.

En la Tabla 4 se presentan los dos profesores y cuatro profesoras que fueron entrevistados, los nombres corresponden a los pseudónimos utilizados.

Tabla 4

Descripción del grupo de profesores entrevistados

Profesor 1	Cotutor de Primero H de 46 años de edad. Es Licenciado en Matemáticas. Estudió la Normal Superior. Tiene 21 años de servicio, de los cuales un año y seis meses los lleva laborado en esa escuela. Imparte la materia de Matemáticas. Ha sido profesor en preparatorias públicas y privadas. Tiene 42 horas frente a grupo a la semana, con un total de ocho grupos: cuatro de primero y cuatro de segundo grado.
Profesora 1	Tutor de Primero J. Tiene 35 años. Estudio Ingeniería Electrónica. Lleva ocho años laborando en esa escuela. Imparte la materia de Electrónica a grupos de Primero y Tercero. También da clases en una universidad. Tiene 40 horas frente a grupo a la semana.
Profesora 2	Cotutora de Segundo H. Cuenta con 24 años. Estudio Ingeniería Electrónica. Imparte la asignatura de Tecnología con acentuación en la Electrónica. Tiene 12 horas a la semana frente a grupo, dos grupos

	en total, más una hora de la materia de Tutoría. Lleva seis meses laborando en esa escuela.
Profesora 3	Cotutora de Segundo J. Tiene 50 años de edad. Estudió la Licenciatura en Químico Biólogo. Imparte las materias de Ciencias 1 (Biología) y Ciencias 2 (Física Elemental). Tiene 42 horas frente a grupo a la semana. Lleva 16 años laborando esa escuela.
Profesora 4	Cotutora de Tercero F de 57 años. Es Licenciada en Educación con especialidad en español. Tiene 21 años de servicio docente en esa escuela. Imparte la materia de Español, y ha impartido una de Tecnología: Diseño Detallado e Industria del Vestido. Tiene 42 horas frente a grupo a la semana. Da clases a ocho grupos: cuatro segundos y cuatro terceros.
Profesor 2	Tutor de Tercero G de 55 años de edad y 22 de servicio docente, de esos 15 años los ha laborado en esa escuela y siete años en primaria. Estudió la Normal Básica, Normal Superior y la Licenciatura. Imparte las materias de Historia, Geografía y Tutorías. Da clases a 11 grupos: seis de tercero, cuatro de segundo y uno de primero. También da clases a un grupo en el turno matutino.

Los padres y madres entrevistados fueron contactados vía telefónica para invitarlos a colaborar con la investigación, se les explicó brevemente los fines de la investigación, cuidando lo más posible en cubrir, sin caer en el engaño, los propósitos e interrogantes del estudio, con el fin de minimizar cohibiciones, reticencias o que se sientan juzgados. Me presente como una investigadora interesada en las relaciones entre la familia y la escuela, los apoyos que se otorgan mutuamente y sus interacciones, con la finalidad de conocer y comprender ambos mundos y sus intersecciones. Explique las condiciones de su participación y se acordó el lugar, día y hora para las entrevistas.

El listado de profesores los proporcionó la “portera”, el criterio que se siguió para seleccionarlos fue que sea un tutor del grupo con mejor desempeño académico y menos problemas de conducta y otro profesor que sea tutor del grupo con más problemas tanto en lo académico como de comportamiento, así por cada grado. Esto se hizo con el fin de tener representatividad. Fueron seis los profesores entrevistados: dos de primer año, dos de segundo y dos de tercer año. Cabe mencionar que el profesor-tutor es la figura docente que más contacto tiene con los estudiantes, ofrece pláticas y cursos de tutoría a los alumnos, es a quien se

canaliza a los alumnos que tiene a su cargo cuando presentan dificultades académicas o comportamentales y son también los encargados de entregar boletas a los padres de familia durante las reuniones convocadas. Al igual que con los padres y madres de familia se cambió su nombre por un seudónimo y para la presentación de las evidencias extraídas de los discursos de los entrevistados se emplearon claves que se incluyen después del pseudónimo, indican el instrumento y grupo de actores al que pertenece, como se muestra a continuación:

Entrevista a padres	EP
Entrevista a profesores	EPR
Entrevista a personal no académico	ENA
Encuesta a padres	ECP
Encuesta a alumnos	ECA

La recolección de evidencias. El trabajo de campo

Referirnos al trabajo de campo es hacer referencia a la etapa en la que el investigador incursiona en el contexto de estudio, al lugar o espacio físico, pero también hace alusión al momento en el que se recupera información empírica o evidencias necesarias para la investigación. Ander-Egg (1995) lo reconoce como el momento en que se tiene contacto con la comunidad o sujetos en estudio y que tiene que ver también con el proceso de recogida de datos por diversos procedimientos o técnicas, las cuáles serán elegidas dependiendo de la naturaleza del problema de investigación.

El trabajo de campo es una secuencia de acciones que responden a los propósitos de la investigación. Es la fase de la investigación en la que se genera y registra datos, información que apoyará el proceso de análisis y reflexión posterior.

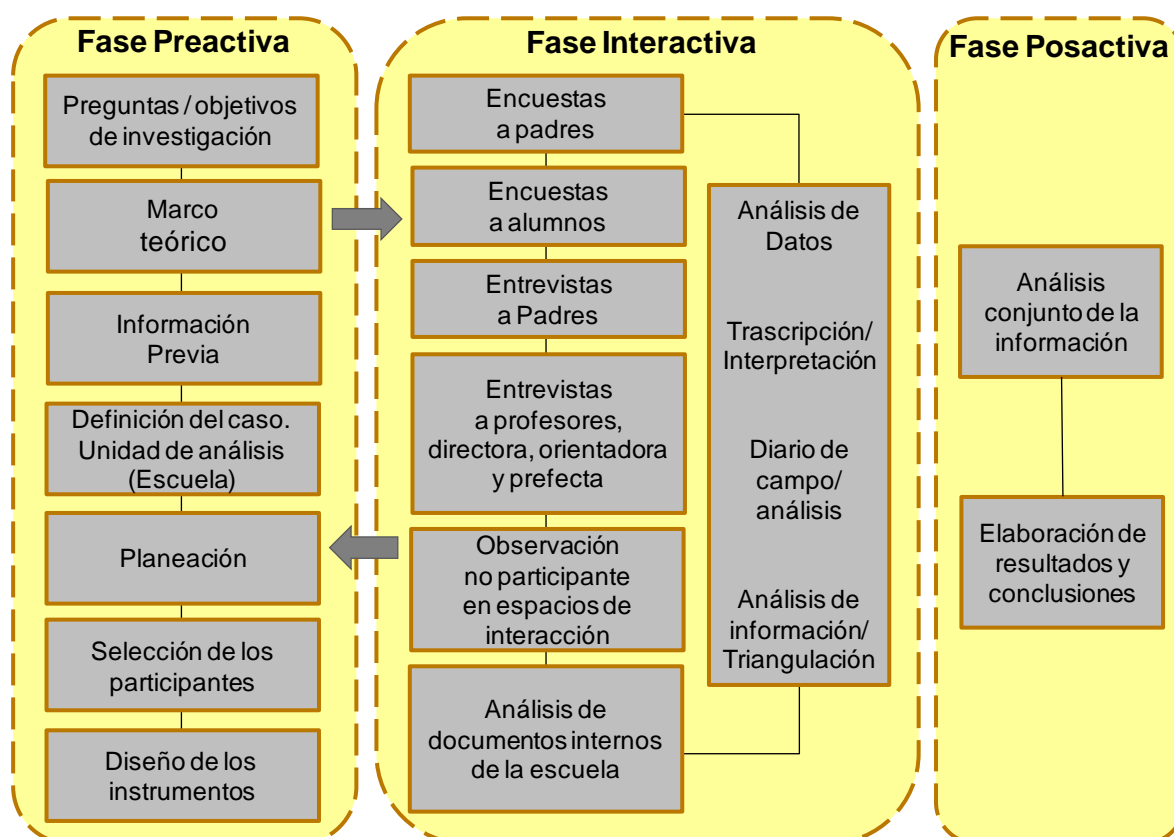
Las técnicas mayormente utilizadas para la generación de información en las investigaciones cualitativas, por lo general, y en los estudios de caso en particular, son la observación, la entrevista, la encuesta y el análisis de documentos. En este

estudio, la entrevista, la encuesta y la observación se complementaron de manera muy importante y los datos se hicieron converger en un estilo de triangulación.

En la Figura 3 se muestra la ruta metodológica que guió el estudio, en la cual se pueden distinguir tres fases de acuerdo a la propuesta que hace Martínez Bonafé para la estructura y organización de un estudio de caso (Martínez, 1988): una fase preactiva, que tiene que ver con el establecimiento de los referentes orientadores del estudio, el diseño y la preparación, la segunda fase con la recogida y análisis de datos y la tercera con la elaboración de conclusiones y del informe final.

Figura 3

Mapa de ruta metodológica



Fuente: Adaptado de Martínez (1988)

Este esquema es con el fin de facilitar su visualización. No fue un continuo en el que terminada una fase se pasaba a la otra. Se trató de un ir y venir entre cada una de las fases, principalmente entre la primera y segunda, pero además se llegaron a desarrollar actividades correspondiente a una fase en forma simultánea con otra u otras de otra fase.

Con las técnicas empleadas en este estudio se logró captar la riqueza y complejidad del fenómeno de interés desde su propio contexto. Uno de los momentos clave, previo al trabajo de campo, fue la definición de los ejes temáticos, lo cual fue la base para diseñar los instrumentos (guía de entrevista y las encuestas). A continuación se abordaran cada una de las técnicas empleadas durante el trabajo de campo.

La entrevista cualitativa

La entrevista fue una de las principales técnicas para recolectar datos en este estudio. Se le reconoce como una de las de mayor utilización en los estudios cualitativos; es una herramienta conversacional preferentemente cara a cara. Ander-Egg (1995), además de Taylor y Bogdan (1987) señalan que puede ser de diversos tipos: estructurada cuando se pretende llegar a un número considerable de personas con la intención de conocer sus actitudes u opiniones en forma de cuestionarios estandarizados; y no estructurada, o también llamada entrevista cualitativa. Esta última es no estandarizada, no directiva y generalmente se realiza a un número reducido de individuos.

Para Martínez la entrevista se trata de un “diálogo coloquial” (1998, p. 65) él nos habla de la entrevista como un arte, el arte de entrevistar. Su utilización en este estudio tiene que ver con la posibilidad que brinda para cercarse y conocer a las personas, en donde la comunicación verbal y no verbal proveen riqueza de información. Ander-Egg (1995) señala que ese diálogo lleva un propósito profesional.

De acuerdo con Bones, Gonçalves y Calesso (2008), la entrevista es un proceso comunicativo entre dos o más personas, señalan que es una conversación que en todo momento conlleva un propósito. Es decir, las entrevistas pueden ser individuales o grupales, ubican a los entrevistados en relación a su contexto y ayudan a comprender un fenómeno o situación y el significado que le otorgan por lo que resaltan la importancia de respetar y considerar las características del contexto. Para este caso se realizaron entrevistas individuales y fue una forma de intimar con las personas y con su comportamiento social, de introducirse a su mundo experiencial.

La entrevista cualitativa, señala Álvarez-Gayou (2003), pretende captar el punto de vista del entrevistado, conocer y comprender los significados que otorga a sus experiencias. Aquí mi rol fue facilitar la producción del discurso conversacional del entrevistado sobre diversos tópicos en el marco de la investigación.

Taylor y Bogdan (1987) señalan que en la entrevista cualitativa a profundidad o también llamada entrevista abierta, los encuentros con el entrevistado pretenden la comprensión de sus perspectivas con respecto a su vida, experiencias o sobre determinadas situaciones; por lo que adquieren un carácter holístico, en ella interesan las experiencias de vida y los significados que les otorgan, las ideas, valores, creencias y representaciones de las personas; es decir, sus estructuras vivenciales y cognitivas reveladas por medio de lo que se dice, como se dice y donde se dice, información que es analizada e interpretada. Aquí no existe un guion predeterminado sino que las preguntas van surgiendo en función de la narrativa del entrevistado, que por el nivel de profundidad que se pretende, generalmente son uno o dos temas los que se abordan. Señala Gómez que la entrevista cualitativa es fragmentaria y “centrada en el detalle, la anécdota, la fluctuación de la memoria [...] viene a ser una narrativa, un relato de historias diversas que refuerzan un orden de la vida. El pensamiento, las posiciones sociales, las pertenencias” (2011, p. 56). Da cuenta de los más íntimos pensamientos, sentimientos, recuerdos, temores y creencias. Que si bien es no directiva el entrevistador no debe descuidar la dirección y control de la entrevista.

El tipo de entrevista empleado en este estudio responde a una semiestructurada. Álvarez-Gayou (2003) al igual que Blasco y Otero (2008) coinciden en que se emplea cuando se tiene preestablecido un guion de posibles preguntas sobre ciertos temas con flexibilidad en la secuencia y formulación de las cuestiones. Este tipo de entrevista me brindó la posibilidad de profundizar en determinados temas y formular preguntas emergentes. Se puede ubicar en un término medio entre la entrevista estructurada y la de profundidad (o abierta). Aquí los entrevistados se eligieron por ser parte del fenómeno de interés, participan en él, saben de él.

Flick (2007) asegura que esta técnica puede lograr que el entrevistado se exprese más fácilmente al ser una entrevista relativamente abierta. Se eligió por la posibilidad que brinda para conocer y captar lo que un informante piensa y cree, su manera de interpretar el mundo y los significados que utiliza y maneja. Hubo información o contenidos que pudieron ser expresados fácilmente durante la entrevista por ser contenidos explícitos en el entrevistado. A los que son implícitos y no fácilmente se obtienen, Flick (ibídem) lo llama *Teoría subjetiva*: hacer explícito lo implícito; por ello técnicas como la entrevista semiestructurada mantienen áreas temáticas que son abordadas a manera de preguntas que facilitan el acceso a contenidos que posteriormente son interpretados, por lo que se requirió que como investigadora este muy pendiente del curso de la entrevista, de la guía de preguntas para saber cómo y cuándo formularlas, cuáles no formular, cuándo ya fueron respondidas, cuándo fue necesario regresar a temas ya abordados para profundizar o aclarar, saber en qué momento y cómo redirigir al entrevistado cuando se salió del tema; o bien, para evitar interrumpir un discurso valioso para la investigación.

La guía de entrevista que se empleó en este estudio fue un listado de cuestiones a indagar con los informantes (entrevistados), su contenido respondía a los propósitos del estudio y surgieron de la revisión teórica realizada, del acercamiento al contexto y con el personal, además de los momentos de interacción de los padres que fueron observados. Permitió conocer importantes

experiencias y reflexiones contenidas en la vida de los informantes, así como los significados otorgados a su participación en la escuela.

Al utilizar una guía de entrevista me aseguré de que los temas clave fueron explorados, aseguran Taylor y Bogdan (1987) que es por esa razón por la que se decide su uso. No se trató de un documento rígido, sino más bien de una lista de cuestiones que fueron formuladas según como se fue desarrollando la entrevista. Hubo preguntas que se omitieron porque el contenido que se pretendía explorar ya había sido abordado por el entrevistado. Contenía una lista de tópicos con el único propósito de dirigir la plática con el entrevistado y fue flexible permitiendo hacer los cambios o ajustes que se consideraron pertinentes antes y durante las sesiones de entrevista; es decir no se siguió una estructura rígida formalizada y en todo momento se impulsó el que los entrevistados se expresaran en los distintos tópicos, siendo en ocasiones necesario precisar información o bien ahondar en detalles.

La entrevista permitió captar lo que se dijo y cómo se dijo, las emociones a través de gestos, movimientos, énfasis, tonos de voz; en palabras de Taylor y Bogdan “pequeños fenómenos de comportamiento que acompañan a emociones que no se reconocen fácilmente” (ibídem, p.237), expresiones que acompañadas de la voz de los participantes enriquecieron la información obtenida.

Fueron entrevistados un grupo de padres y madres, así como personal docente y no docente de la institución. La guía de entrevista que fue aplicada al grupo de padres “participativos” y “menos participativos” se muestra en la Tabla 5. Se indagó sus datos generales, trayectoria de participación en las escuelas donde han cursado sus hijos y en otros ámbitos (político, social, cultural, deportivo), expectativas y proyectos de participación contemplados a futuro y sobre sus relaciones con el personal de la escuela. Se les pidió su apreciación sobre la participación de los otros padres de familia, las condiciones que a su parecer favorecerían la participación de los padres en la escuela y finalmente los conceptos que poseen sobre participación. Cabe señalar que hubo ocasiones en

que algunas preguntas se omitieron en función a respuestas previas de los entrevistados y que la formulación de las preguntas no necesariamente se apego textualmente al guión o al orden en que se muestran.

Tabla 5

Guía de entrevista a padres y madres “participativos”

Tópicos/temas	Preguntas guía
Datos generales	Edad, estado civil. Situación familiar actual (información a detalle de cada miembro del hogar). Formación académica/profesional. Ocupación actual, trayectoria laboral, puestos ocupados. Otras actividades actuales, grupos de pertenencia. Familia de origen
Trayectoria de participación en escuelas	¿Cuál es su participación en la escuela de sus hijos? ¿Por qué participa en la escuela de sus hijos? ¿Qué le gustaría hacer? ¿Qué no hace? ¿Que no le gustaría hacer que hace? ¿Qué obstáculos encuentra para participar? ¿Qué facilita su participación? ¿Sus hijos de alguna forma se han visto beneficiados? ¿De qué manera? ¿Cómo toman sus hijos el que usted participe o no en sus escuelas? ¿Cómo ha impactado esto la relación con sus hijos? ¿Desde cuándo y en qué ha consistido su participación en esta escuela? Narre una experiencia positiva y otra negativa que sean significativas ¿Cómo le han impactado? ¿Cuándo fue la primera vez que participó en una escuela? ¿Cuál ha sido su participación? ¿Diferencias con esta escuela? ¿Por qué lo hacía? ¿Qué personas y eventos han influido para que usted se interese en participar en la escuela? ¿Sus padres participaban en las escuelas de usted? ¿Qué recuerda de eso?
Expectativas-proyecto	¿Qué espera usted lograr al participar en las escuelas de sus hijos? ¿Qué espera de los otros padres? ¿Qué se imagina haciendo en un futuro inmediato? ¿Se ha imaginado participando cuando sus hijos estén en la preparatoria y la licenciatura? ¿Qué se imagina haciendo?
Trayectoria de participación	¿Recuerda la primera vez que participó en algo? ¿En qué fue? ¿Por qué lo hizo? ¿Qué hacía? ¿Qué lugar ocupó? ¿Qué aprendió? Después de eso ¿En qué más ha participado? ¿Cuál ha sido su experiencia de participación en grupos sociales, políticos o religiosos?
Capitales de participación	¿Qué puede usted aportar a la escuela de sus hijos? ¿Qué tan preparado se siente para hacerlo? ¿Cómo se siente de participar en la escuela de sus hijos? ¿Qué aspectos referidos a su persona le dificultan participar como desearía? ¿Qué hace al respecto? ¿Con qué tipo de información contaba en sus inicios con respecto a la participación de los padres en la escuela? ¿Qué información posee actualmente? ¿En qué y en quiénes se apoyó las primeras veces que participó en la escuela de sus hijos?
Relaciones-posición	¿Con cuáles papás se lleva más en esa escuela? ¿Se tratan fuera de la escuela? ¿Cómo es su relación con la directora, los

	profesores y el resto del personal? ¿Para qué se relacionan? ¿Con quién se lleva más de entre ellos? ¿Considera que al interior de la escuela existen luchas de poder o de intereses? ¿Entre quiénes? ¿Por qué? ¿Cómo se reglamenta la participación de los padres en la escuela? ¿Qué espacios existen en la escuela que favorecen la participación de los padres?
Participación de otros padres	¿Cómo es la participación del resto de los papás? ¿En qué momentos participan más los papás? ¿A qué cree que se deba el que unos padres participen en la escuela y otros no lo hagan? ¿En qué cree que beneficie a la escuela el hecho de que los padres participen más o menos?
Condiciones de la escuela (ideal)	¿Qué cosas en específico favorecen y no la participación de los padres en esta escuela? ¿Cómo considera debería ser la participación de los padres en la escuela? ¿Qué tipo de maestros favorece más la participación de los padres? ¿Cómo debiera ser un director para potenciar la participación de los padres? ¿Qué se debiera hacer en esta escuela para favorecer más la participación?
Conceptualización	¿Qué significa para usted el término participar? ¿Qué entiende por participación de padres en la escuela? ¿En qué aspectos generalmente participan los padres en las escuelas de sus hijos? ¿En cuáles deberían de participar? ¿En cuáles cree que no debieran de hacerlo?

Fuente: Elaboración propia

Las entrevistas se desarrollaron en uno y hasta en tres encuentros con cada entrevistado de acuerdo a su disponibilidad; la duración fue variable en cada sesión: entre una a seis horas.

Para no perder ningún detalle de la entrevista me apoyé en audio grabaciones (previa autorización del entrevistado) y en notas de campo. Las grabaciones se conservaron en original para reescucharlas y analizarlas las veces que fue necesario.

El criterio para seleccionar al grupo de padres y madres “más participativos” entrevistados se basó en que fueran personas que se destacaran por participar activamente en la escuela donde estudian sus hijos. Se eligieron mediante un muestreo selectivo donde, de acuerdo a Mallimanci y Giménez “la persona se elige según ciertos rasgos considerados relevantes en términos conceptuales” (2006, p. 187). Fueron padres y madres de familia portadores de historias

interesantes para la investigación, mismos que para fines del estudio se les denominó como “más participativos”. Es a lo que estos autores llaman la *Gran persona* o bien, Ruíz lo denomina *Gran Hombre* (Ruíz, 2003) o en términos de Rodríguez, Gil y García (1996) se trata del *Caso típico ideal*, que es cuando se selecciona aquellas personas que más reúnen los atributos esenciales que interesan a la investigación; señalan como ventaja que elegir los casos típicos ideales permite explorar “aquello” que nos interesa conocer y comprender sobre el fenómeno que investigamos con unas cuantas personas, en vez de incidir en menos aspectos con una población más grande. Se eligieron los padres y madres de familia que más cubrían los aspectos en los que se basó la entrevista misma que seguía los propósitos del estudio.

La elección de un segundo grupo de padres y madres de familia para ser entrevistados se basó en la selección de la “persona común” como la llaman Mallimanci y Giménez (2006), esto se hizo con el propósito de rescatar las voces de aquellos padres que respondían a las características de la mayoría de los papás en relación a su grado de involucramiento en la escuela. Para efectos de este estudio se designó a este grupo como “menos participativos” y bajo esos criterios fueron identificados mediante los informantes clave. Rodríguez, Gil y García (1996) coinciden que el apoyo e información que pueden aportar los informantes clave pueden servir de base para seleccionar a los participantes.

Los padres identificados fueron contactados vía telefónica, acordando con ellos día y hora para desarrollar la entrevista las cuales se desarrollaron mediante visitas domiciliarias.

Posterior a las entrevistas a los padres de familia se realizaron las entrevistas al personal docente y finalmente al personal no y a la directora del plantel (ver guía de entrevista en Tabla 6), en las que prácticamente fueron los mismos cuestionamientos, la variante fue en los datos generales: a los docentes se les indagó sobre su edad, formación profesional, asignaturas que imparte, total de horas frente a grupo a la semana y años laborando en esa institución. Tanto a la

orientadora educativa como a la prefecta se les pregunto sobre su edad, formación profesional, puesto y años en ese puesto.

Tabla 6

Guía de entrevista a docentes, personal no académico y directora

Tópicos/temas	Preguntas guía
Apreciaciones	Narre una experiencia positiva con respecto a los padres y otra negativa. ¿A qué cree que se deba el que unos padres participen en la escuela y otros no lo hagan? ¿Cómo impacta que unos sí participen y otros no a la escuela? ¿Qué espera usted de los padres de familia? ¿Qué piensan los estudiantes de que sus padres o tutores vayan a la escuela? ¿Cómo considera debería ser la participación de los padres en la escuela? ¿Cómo un profesor favorece la participación de los padres? ¿Cómo debiera ser un director para potencializar la participación de los padres? ¿Qué se debiera hacer en esta escuela para favorecer más la participación?
Relaciones- posición	¿Cómo es su relación con los padres de familia? ¿Cómo es la relación de los padres con el resto del personal? ¿Qué tipo de conflictos se han presentado con los padres? ¿Cómo se reglamenta la participación de los padres en la escuela? ¿Qué espacios existen en la escuela para favorecer la participación de los padres?
Condiciones de la escuela	¿Qué tan frecuente tiene contacto con los padres de familia? ¿Para qué? (Extenderse en detalles). ¿A qué eventos convoca la escuela a los padres? ¿Cada cuándo? ¿A través de qué medios? ¿Cómo cuántos asisten de cuántos? ¿Quiénes asisten a la escuela?, porcentaje aproximado (padre, madre, tío, tía, abuelo, abuela, otro)? Cuando asisten papá, tío... etc. ¿Por qué es? ¿Qué padres son los que más participan / qué padres menos? ¿Cuándo piden los padres o tutores asistir a la escuela? ¿Qué hace la escuela para impulsar la participación? ¿Qué tipo de apoyos brinda la escuela para que los padres puedan participar? ¿Y usted?
Conceptualización	¿Qué significa para usted el término participar? ¿Qué entiende por participación de padres en la escuela? ¿En qué aspectos generalmente participan los padres en la escuela? ¿En cuáles deberían de participar? ¿En cuáles cree que no debieran de hacerlo?

Fuente: Elaboración propia

Los encuentros se realizaron dentro de las instalaciones de la escuela y se desarrollaron en una sesión con cada uno, con un promedio de duración promedio de dos horas.

Recabada la información en archivos de audio, se precedió a transcribirla, procesarla y analizarla, haciendo permanentemente una ida y vuelta al diseño y al campo. En las entrevistas, el eje temático estuvo en función a las preguntas centrales del estudio, fue el filtro por el cual se abordó a los entrevistados y permitió profundizar desde la voz del participante.

Para preparar las entrevistas fue necesario recopilar toda aquella información referida al contexto escolar, usos y costumbres de la escuela. Lo cual permitió tener elementos para formular preguntas que hicieran reflexionar al entrevistado y lo llevaran a profundizar, despertando su interés y sus recuerdos.

La encuesta

Otra de las técnicas empleadas en esta investigación fue la encuesta, se elaboraron dos, una para ser aplicada a estudiantes y otra a padres de familia. A diferencia de la entrevista, en una encuesta la persona que es encuestada puede responder el instrumento sin la presencia o intervención del investigador. Grande y Abascal (2005) consideran la encuesta como una técnica de recogida de información por medio de cuestionamientos prediseñados. Las preguntas puede ser formuladas de manera verbal a través de una entrevista (estructurada) o escrita a través de cuestionarios conformados por una serie de preguntas que, de acuerdo con Grande y Abascal (2005) y Canales (2006) pueden ser de diversos tipos según como se hayan diseñado: abiertas, para dar libertad de respuesta al encuestado o cerradas acotando sus respuestas al presentarle alternativas. Las preguntas abiertas dejan la posibilidad de que quien responda lo haga desde sus propias palabras, desde su modo de ver y estar en el mundo, con la amplitud y profundidad que desee.

Grande y Abascal (2005) afirman que las encuestas elaboradas con base en preguntas abiertas tienen la intención de obtener información rica en matices; también la información es densa y diversa. La encuesta al igual que la entrevista

proveyó de información valiosa para la presente investigación. Esta fue administrada con preguntas abiertas organizadas en un cuestionario impreso. Su utilización respondió a la necesidad de consultar a un mayor número de personas para obtener su valoración con respecto al tema de interés de este estudio.

La aplicación de las encuestas fue posterior a la etapa de entrevistas a los padres y al personal de la escuela. Como un primer momento el instrumento fue piloteado en una institución escolar con características similares a la escuela objetivo. Rodríguez, Gil y García (1999) recomiendan que una vez diseñada la encuesta ésta sea aplicada en una muestra pequeña lo bastante parecida a la muestra o población objetivo esto con el fin de probar la calidad del instrumento en relación a su funcionamiento, claridad en las instrucciones y de las preguntas.

El piloteo tuvo como propósito identificar dificultades para responder el instrumento, así como cerciorarse si el lenguaje utilizado era el adecuado y para captar cualquier otra inquietud que los participantes percibieran. Se piloteo tanto la encuesta dirigida a estudiantes como la elaborada para padres y madres de familia; para ello se aplicó a tres grupos, uno de cada grado escolar: 36 de primer año, 32 de segundo y 25 de tercero, dando un total de 93 alumnos. Asimismo se aplicó a un total de 28 padres: 17 de primer año y 11 de segundo año.

Tras su piloteo, ambos instrumentos fueron ajustados para mejorar la redacción de las preguntas; el instrumento de alumnos inicialmente era de 13 reactivos, se redujo a 11 y el de padres también contaba con 13 preguntas y posteriormente se amplió a 16. Se categorizaron las respuestas y se capturó en el paquete estadístico SPSS para realizar análisis de frecuencias y sondear la tendencia de respuestas.

La encuesta para padres (Apéndice A) constó de dos apartados, el primero para datos de identificación, en el que se solicita indicar el parentesco con el alumno señalando con una "X" en una de las cinco opciones que se le presentan: Padre, madre, abuela, abuelo y otro. Esta última opción contempla un espacio para indicar el parentesco. También se indaga el sexo, edad, ocupación, último grado

de estudios del que responde; además del grado y grupo del hijo/a. La segunda parte de la encuesta inicia con las instrucciones para ser contestada y posteriormente se presentan 16 oraciones interrogativas. En la tabla 7 se indican las dimensiones e indicadores de la encuesta, finalmente se agregó un breve texto agradeciendo la participación.

Tabla 7

Dimensiones e indicadores de la encuesta para padres

Dimensión	Indicadores
Participación de la familia	<ul style="list-style-type: none"> - Figura parental que acude a la escuela - Justificación - Motivos
Posición del hijo/hija	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud del hijo/a ante la presencia de sus padres en la escuela
Diferenciales participativos	<ul style="list-style-type: none"> - Razones por la que unos padres participan más y otros menos
Acciones por parte de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> - Acciones que favorecen la participación de los padres - Acciones que se deberían implementar para promover la participación de los padres. - Situaciones en las que se convoca a los padres. - Frecuencia con la que se convoca a los padres. - Medios por los que convoca a los padres de familia
Postura sobre la participación de los padres	<ul style="list-style-type: none"> - Opinión sobre la participación de los padres en la escuela - Situaciones que justifican la presencia de los padres en la escuela - Aspectos en los que no deben intervenir los padres en la escuela
Valoración de la participación	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciación sobre la propia participación en la escuela de sus hijos

Fuente: Elaboración propia

La encuesta para alumnos (Apéndice B) incluye como datos de identificación el sexo, la edad, el grado, grupo y el turno. A continuación se presentan las instrucciones para responder las 11 preguntas que contiene el instrumento. En la tabla 8 se indican las dimensiones e indicadores que conforman la encuesta, igualmente al final del instrumento se agradece la participación del estudiante.

Tabla 8*Dimensiones e indicadores de la encuesta para estudiantes*

Dimensiones	Indicadores
Participación de la familia	<ul style="list-style-type: none"> - Figura parental que acude a la escuela - Justificación - Motivos - Frecuencia
Actitud ante la participación de los padres	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud ante la presencia de sus padres en su escuela
Acciones por parte de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> - Periodicidad con que se convoca a los padres - Razones por la que convoca a los padres - Medios por los que convoca
Opinión sobre la participación de los padres	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos por los que deben acudir de los padres a la escuela de sus hijos - Aspectos en los que no deben intervenir los padres
Valoración sobre la escuela	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciación sobre la escuela donde estudia

Fuente: Elaboración propia

Tanto las encuestas para padres como las de los alumnos fueron entregadas para que ellos mismos las contestaran. Para la aplicación de las encuestas a los alumnos se solicitó en el Departamento de Orientación dos grupos por cada grado escolar. La orientadora eligió al grupo más y menos “problemático” como criterio de elección. A los padres se les hizo llegar el instrumento por medio de los alumnos que fueron encuestados, los cuales tenían la consigna de llevar la encuesta a sus casas para que fuera contestada por aquel familiar (madre, padre o tutor) que más, a su parecer, esta “al pendiente” de sus estudios; es decir, que atiende los citatorios de la escuela, acude a las juntas, que participa en actividades con la escuela, que se involucra más. Una vez contestada la regresaron al día siguiente, siendo la investigadora quien las recogió en cada salón.

La observación

Otra de las técnicas de recolección de datos a la que se recurrió en este estudio fue la observación. Señala Tarres (2001) que en los estudios cualitativos se pretende llegar a lo microsocial para dar cuenta de las interacciones entre los individuos, además del sentido y significado que otorgan a sus acciones; enfatiza también que entre las técnicas que facilitan la comprensión de los fenómenos sociales esta la observación dado que permite estar en el lugar y en el momento en que se generan los procesos sociales; pero también enfatiza que esta técnica implica minuciosidad y disciplina por parte del investigador para que pueda llegar a comprender lo que estudia.

De acuerdo con Ander-Egg (1995) la observación posee una intencionalidad, sistematicidad y forma. Es una herramienta que provee datos y permite captar la realidad sociocultural, lo que es significativo para lo que pretendemos estudiar. Este autor expone una definición práctica: “es cuando una o más personas observan lo que ocurre en una situación y registran lo que acontece [...] la observación se entiende en sentido estricto, como observación directa” (*ibídem*, p. 197) y coincide en que es una actividad intencionada y deliberada con la que se pretende captar y registrar los aspectos más significativos de un fenómeno social en su propio contexto por medio de los sentidos de la vista y oído principalmente. Por su parte Ruíz Olabuénaga la define como “el proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma” (Ruíz, 2003, p. 125); es decir, implica observar el fenómeno social evitando interferir su curso, algo así como un espectador, pero no uno que simplemente mira lo que sucede, sino que capta, recoge selectiva, sistemática y controladamente datos que considera valiosos para los propósitos de la investigación, los cuales serán interpretados a la luz de un cuerpo teórico.

Atendiendo la clasificación que propone Ander-Egg (1995), las observaciones realizadas en este estudio fueron no estructuradas, no participantes, individuales y

en la vida real. No estructurada porque no se contó con guías de observación, más bien se buscó observar las dinámicas de interacción entre los padres y madres de familia, así como sus interacciones con el personal de la escuela, aun así, se definió previamente lo que se observaría y el cuándo. No participante porque se procuró que los eventos se desarrollaran naturalmente evitando en la medida de lo posible que mi presencia alterara la realidad estudiada.

Según el número de observadores fue una observación individual, no se requirieron colaboradores durante las observaciones. En cuanto al lugar donde se realizó se trata de una observación en la vida real, debido a que las observaciones se efectuaron dentro de la escuela aprovechando los espacios donde se convocaba a los padres de familia y aquellos otros que de forma cotidiana se desarrollaron y permitieron la presencia de los padres.

La técnica de observación se eligió porque permitió recabar información sobre las prácticas de participación de los padres en la escuela tal como ocurren en su propio contexto ecológico y natural de actuación. No se optó por esta técnica por pretender imponer la coherencia entre significados y acciones; sino por buscar la relación que existe entre ambos. La significatividad para la investigación es igualmente considerable tanto si existe como si no existe relación entre ellos. No interesaba contrastar la información proveniente de la entrevista, sino complementarla.

La observación se realizó en diferentes momentos e iba acompañada de sus respectivas notas de campo con el fin de contemplar y registrar lo que ocurrió cuando los padres estuvieron en la escuela de sus hijos. Se empleó como una herramienta para la construcción de conocimiento sobre la realidad de la participación de los padres en la escuela. El interés estaba puesto en las interacciones sociales pero también en los significados y sentido que otorgan tanto los padres como otros actores educativos a la participación de los padres y madres de familia en la escuela, razón por la cual la encuesta y la observación dan un complemento a la visión y comprensión de esa realidad social.

Rigor científico y triangulación

Para determinar el rigor científico de una investigación cualitativa ha habido quienes lo hacen a partir de criterios positivistas; Sandín (2003) expone que esto persiste aún hoy después de dos décadas de irse abriendo camino y erguirse como otro enfoque desde donde se pueden abordar los fenómenos sociales. Prevalecen, advierte, cuestionamientos sobre su rigor metodológico y la credibilidad de sus hallazgos.

La calidad de un estudio hace referencia a varios aspectos: rigurosidad y adecuación metodológica, fiabilidad, veracidad, confiabilidad, plausibilidad, credibilidad, congruencia, entre otros aspectos señalados por Sandín (2003), en los que destaca la validez como criterio de veracidad. Con respecto a la rigurosidad metodológica en los estudios cualitativos, Morse, Barret, Mayan, Olson y Sapiers (2002) señalan que el investigador debe cuidar la coherencia metodológica, es decir, la congruencia entre la pregunta de investigación, el método y las técnicas de recolección de información. En este estudio se ha buscado asegurar que tanto la pregunta y objeto de estudio posea concordancia con el método y éste con las técnicas, asimismo con la información y el análisis de ésta; es decir, que posea consistencia teórica metodológica (Salgado, 2007).

Pero además, Morse, Barret, Mayan, Olson y Sapiers (2002) también mencionan que es imprescindible que el tipo de muestreo sea el apropiado. En ese estudio se tuvo especial cuidado en seleccionar a los participantes del estudio. Se buscó la representatividad de las voces al incluir a todos los grupos de interés: padres y madres de familia, personal directivo y de apoyo, personal docente y estudiantes.

El rigor metodológico también estuvo presente al momento de transcribir textualmente la narración de los entrevistados, de tal forma que fue el sujeto vivo contando su propia historia. Salgado (2007) lo llamó criterio de credibilidad, que se alcanza cuando la información recolectada por el investigador es fiel a lo que sienten y piensan los sujetos, en este caso se recupera la narrativa tal como el

sujeto la presenta, desde su propia voz. Pero también incluye una reflexión por parte del investigador sobre los sesgos que pudieron afectar los hallazgos y sus interpretaciones, sobre el uso adecuado de sus notas durante el trabajo de campo, sobre la pertinencia y usos de las técnicas de análisis empleados, sobre la fidelidad de las transcripciones y sobre la apertura para discutir sus interpretaciones con otros investigadores y expertos, que en este caso fue la persona encargada de la dirección de esta investigación.

Pero además, la triangulación múltiple que se efectuó en este estudio al triangular enfoques, diversas fuentes de datos y técnicas también abonó a la rigurosidad científica del estudio. El interés se mantuvo centrado principalmente en la complementariedad y riqueza de información lo cual facilitó una mayor comprensión sobre la participación de los padres en las escuelas como una realidad social compleja; la triangulación de la información recuperada permitió analizar la relación que guardan entre si los diferentes datos obtenidos durante el trabajo de campo, así como estudiar convergencias y divergencias.

Rodríguez, Pozo y Gutiérrez consideran la triangulación como un “procedimiento heurístico orientado a documentar y contrastar Información” (2006, p. 293), su postura apunta a emplear la estrategia de triangulación como un recurso para probar la validez de un estudio (control de calidad) con criterios como credibilidad, rigor, veracidad y robustez. Para Cisterna la triangulación es una actividad que se realiza posterior al levantamiento de los datos; la define como “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (2005, p. 68). Este autor la llama triangulación hermenéutica. Él propone sea entre los sujetos actores de la investigación, entre los diversos instrumentos empleados y con la teoría; de esta forma es como se puede obtener un cuerpo integrado, reflexivo y con significado que permita la construcción de nuevo conocimiento.

De acuerdo con Luengo (2010) la triangulación tiene que ver con la utilización de diversos métodos para contrastar y corroborar el fenómeno que se estudia desde diferentes perspectivas; señala que puede ser de varios tipos: de investigadores, de datos, teórica, metodologías, unidades de análisis, interdisciplinaria, conceptual, entre otras. Flick (2007) incluye además de la combinación de métodos y teorías, la combinación de entornos temporales y locales, además de la de grupos de estudio. Permite, menciona Stake (1994), clarificar los significados e identificar coincidencias en las observaciones e interpretaciones gracias a la multiplicidad de perspectivas.

Para Onwuegbuzie y Daniel (2003) la triangulación permite dar cuenta de la fiabilidad de los hallazgos y por tanto de las interpretaciones. Ezequiel Ander-Egg (1987) otorga la finalidad de confrontación a la triangulación, señala que al comparar lo que expresan los diversos grupos o personas en el estudio se reduce la subjetividad del investigador pero también resalta que la combinación de las fuentes de información, así como de los métodos empleados ayuda a lograr una mayor comprensión sobre el fenómeno de estudio.

Para Ruíz Olabuénaga es una forma de controlar la calidad de la investigación; es decir, de verificar su sistematicidad metodológica; la considera como una “herramienta heurística del investigador” (2003, p. 332). Este autor enfatiza que su principal función es el enriquecimiento de los resultados, no el contraste o cotejo en los resultados. Cuando una situación o problemática es abordada desde diferentes ángulos (acercamientos) se logra una riqueza de visión que favorece una mayor comprensión.

En este estudio la triangulación ayudó a clarificar las diferentes formas en la que es percibida, manifestada e interpretada la participación de los padres por los propios padres, pero también por el resto de los actores educativos. La triangulación se hizo desde los sujetos: diversos actores, diversas voces y miradas; asimismo, con el cruce de los diversas técnicas empleadas en el trabajo de campo, como fueron la entrevista, la encuesta, el análisis de documentos y la

observación; todas ellas fuentes de información que aportaron una diversidad de líneas con las que se logró una visión más amplia de la realidad, mayor densidad en la construcción de los datos y de elementos que dieron cuenta de la diversidad con que se muestra el fenómeno estudiado.

Análisis de evidencias

La información que fue obtenida por medio de la aplicación y desarrollo de las diversas técnicas empleadas en este estudio requirieron diversos tratamientos de análisis y aportaron datos de variada naturaleza que me ayudaron a vislumbrar el espacio social, acercarme a los protagonistas de esta historia, a sus relaciones y posiciones, a sus prácticas y representaciones. Iba desde lo individual a lo colectivo y me regresaba siempre ubicando mis reflexiones a la luz del contexto, hasta lograr el entendimiento del fenómeno de la participación de los padres y madres de familia en la escuela.

Análisis de contenido frecuenciales. Las encuestas

Las encuestas aplicadas a los alumnos y a los padres de familia tuvieron un tratamiento cuantitativo a través de análisis de contenido frecuenciales que contabilizaron el número de ocurrencias de las categorías que emergieron de las mismas respuestas, siendo tratadas como variables categóricas (nominales). Al tratarse de preguntas de opción abierta, las respuestas fueron revisadas pregunta por pregunta para crear categorías a las cuales se les asignó un código para ser capturado y procesado en el paquete estadístico SPSS, que facilitó realizar análisis con el fin de identificar tendencias de respuesta.

Se aplicó una encuesta con 11 preguntas abiertas a los estudiantes para que expresaran su opinión con respecto a la participación de sus padres en la escuela. Se encuestó a un total de 154 alumnos, la distribución por grado y grupo se muestra en la tabla 9.

Tabla 9*Distribución de alumnos encuestados por grado y grupo*

Grupo	Encuestados
Primero F	27
Primero J	29
Segundo H	23
Segundo J	28
Tercero G	22
Tercero J	25

De los 154 alumnos encuestados, 82 fueron del sexo masculino y 72 del femenino. La edad promedio fue de 13 años y medio, la edad mínima fue 12 y la máxima 16 años.

En cuanto a los padres de familia, se entregaron 154 instrumentos a los estudiantes que fueron encuestados para que las llevaran a sus padres y las regresaran contestadas un día después. La encuesta para padres y madres de familia constó de 16 preguntas abiertas. Se recibieron 96 encuestas respondidas que equivalen al 62%. La distribución por grupo se muestra en la tabla 10.

Tabla 10*Distribución por grado y grupo de padres y madres encuestados*

Grupo	Encuestados
Primero F	19
Primero J	23
Segundo H	17
Segundo J	16
Tercero G	3
Tercero J	18

La edad promedio de los encuestados fue de 39 años, donde 28 fue la edad mínima y 69 la máxima; 81 % eran madres y el 15 % padres de familia; además de una abuela y un tío.

La construcción de categorías analíticas. Las entrevistas

El tratamiento que se le dio al material recopilado en las entrevistas se basó en la propuesta por Martínez (1998) para el análisis de contenido: Categorización-análisis-interpretación, proceso que se llevó en cuatro momentos que se describen a continuación.

Primeramente, una vez transcritas fielmente las entrevistas fueron revisadas una y otra vez, leídas y releídas resaltando las palabras más relevantes y significativas de acuerdo a los propósitos del estudio; posteriormente se dividió el contenido en unidades temáticas o de significación (núcleos duros de sentido) que fueron párrafos que expresaron una idea o concepto central.

El siguiente momento fue la categorización mediante una expresión del contenido de cada unidad temática. Las categorías, de acuerdo a Strauss y Corbin (2002) “son conceptos derivados de los datos, que representan fenómenos” (p. 124). Cisterna (2005) señala que son tópicos a través de los cuales se organiza la información obtenida, misma que puede contener subcategorías que subdividen esos tópicos en microaspectos. Señala este autor que las categorías pueden ser apriorísticas, es decir, contraídas previo al levantamiento de datos; o emergentes, que van surgiendo de la indagación. Las primeras son deductivas y las segundas inductivas, éstas últimas surgen a partir de patrones o recurrencias.

La categorización, señala Martínez (1998) es un proceso cognitivo para organizar información obtenida de la aprehensión de la realidad, que consiste en extraer de un texto segmentos de contenido o dimensiones, lo cual se logra mediante la familiarización con el contenido tras leerlo, verlo o escucharlo. De acuerdo a Sierra

(1998) las categorías pueden estar constituidas por conceptos, experiencias, sucesos o ideas que son significativas para la investigación; son más concretas y singulares que las variables del estudio. Las categorías forman segmentos de contenido (unidades temáticas) que es analizado, de acuerdo a este autor, para identificar similitudes o diferencias con otros segmentos. Cuando se identifican similitudes surge una categoría; cuando son distintos en naturaleza, características o significado se van estructurando nuevas categorías y cuando en una misma categoría se tienen segmentos de información que guardan relación entre sí pero que se pueden diferenciar por sus atributos o propiedades surgen subcategorías.

En este estudio, al momento de organizar los datos se identificó la categoría que más se vinculó entre las unidades temáticas, lo cual significó que ese tema fue el más recurrente del relato del entrevistado. La categoría central organizó las unidades temáticas proveyendo una construcción conceptual que retomó los marcos teóricos y objetivos de la investigación. En este caso, como hubo categorías que se repitieron pero con atributos diferentes se asignaron subcategorías de análisis.

Para facilitar la categorización se analizó cada una de las oraciones y párrafos de las transcripciones y se les asignó un código que se asociaba a alguna categoría o subcategoría de análisis, el código se ubicó como comentario al margen del escrito. Hubo contenidos que no fueron considerados por no ser relevantes para el estudio y tampoco se forzó ubicar contenidos en alguna categoría, tal como advierten Taylor y Bogdan (1987): “ningún estudio utiliza todos los datos” (p. 169) por lo que si no se ajustan, señalan, se dejan a un lado. Asimismo hubo contenido que podía pertenecer a más de una categoría, en esos casos se tomó la decisión de ubicarlo donde resultó más representativo o significativo.

Posteriormente se organizó la información en una serie de tablas, cada tabla representaba una categoría que a su vez se dividía por subcategorías. En la misma se incluyó una columna por cada fuente de información, en la cual se

transcribieron las evidencias (recortes): Entrevistas a padres “menos participativos”, entrevistas a padres “más participativos”, encuestas a padres, entrevista a la directora, entrevista a la prefecta, entrevista a la orientadora, entrevista a profesores y encuesta a alumnos; la última columna fue para realizar el ejercicio de interpretación, con el cual los datos fueron tomando sentido.

Señala Martínez (1998) que este proceso mental implica insertar la información que se recibe en esquemas o marcos referenciales que le dan sentido. Es un nivel de reflexión en el que van emergiendo relaciones entre las categorías y subcategorías y se van tejiendo los conceptos y las hipótesis emergentes (a partir de su contexto), las reflexiones del investigador y el cuerpo teórico revisado con el propósito de comparar o contrastar (teorización); es decir, se fueron cruzando las voces de los participantes, mi propia voz (interpretación) y la teoría que proveyó directrices para interpretar los hallazgos.

El proceso de interpretación le dio consistencia al trabajo realizado. La aportación del entrevistado sumado a las aportaciones teóricas dieron solidez a la información, que posteriormente se cruzó (triangulación) y analizó en conjunto con todas las narrativas de los participantes y demás fuentes de información (observación y la encuesta) para discutir los hallazgos y derivar conclusiones.

Cabe señalar que tanto la categorización como la interpretación necesariamente se fue dando durante todo el trabajo de campo: al momento de lanzar una pregunta, de volver a ella, de sugerir detallar algunos acontecimientos y al momento de descartar algunos temas y no sólo desde la perspectiva del investigador, sino también del participante, quien constantemente interpreta y reinterpreta durante su relato, se interpreta a sí mismo.

Este proceso para analizar contenidos ayudo para que emerjan nuevas estructuras teóricas a partir de los datos recabados de las entrevistas, encuestas y de las observaciones. Lo anterior es similar a lo que Kornblit (2007) llama análisis temático que es uno de los enfoques que propone, el cual consiste en leer las transcripciones hasta familiarizarse con ellas, posteriormente se identifican los

núcleos temáticos para luego organizar la información en torno a las relaciones entre ellos; para eso se tuvieron en cuenta los significados atribuidos por el entrevistado y la investigadora.

Resultados

En el presente capítulo se presentan los principales hallazgos del estudio. El primer apartado contiene los resultados del análisis estadístico realizado a la información recuperada a través de las encuestas que se aplicaron a los estudiantes y sus padres, esta información fue insumo para complementar la segunda parte del capítulo. Su lectura permite la posibilidad del contraste porque ofrece un marco amplio en el que se ve representado el conjunto de padres y alumnos que, aunado a la voz del resto de los actores, me permitió profundizar con la intención fue dar cuenta de quiénes son y qué piensan nuestros personajes.

Para la conformación de los últimos cinco apartados se integró la información recopilada a través de las diversas técnicas aplicadas, la cual se organizó en categorías que se fueron conformando a través del análisis temático de la información. Cabe señalar que la entrevista, como la técnica principal de esta investigación, marcó la línea base y ruta para organizar los hallazgos, los cuales se complementaron con el resto de las técnicas en un ejercicio de triangulación que derivó en cinco categorías resultantes:

1. La triada: familia, adolescente y escuela. Encuentros posibles y posibles desencuentros.
2. Participar en la escuela ¿qué hay detrás?
3. Reflexiones, prácticas y representaciones en torno a la participación de los padres en la escuela.
4. Ethos de participación.
5. Recursos para la participación en la escuela.

Estas cinco categorías o ejes de análisis se presentan a modo de escritura tejiendo evidencias, interpretaciones y teoría. Es un ejercicio que entrecruza voces y miradas que dejan entrever a los diferentes actores, sus relaciones, ámbitos, prácticas y representaciones.

La participación puesta en números

Lo valioso de esta investigación radica en la variedad, densidad y riqueza de la información que pudo ser recuperada a través de las técnicas de recogida de datos que fueron aplicadas. Las encuestas aplicadas a madres y padres de familia y a los estudiantes le dieron un enfoque mixto a la investigación por el tipo de análisis que se realizó a la información que aportaron. Este tipo de análisis me permitió identificar los parámetros más representativos, pero también pude explorar la asociación entre dos variables cualitativas: nivel educativo de los padres y su grado de participación en la escuela de sus hijos. Lo que aquí se expone esta en un lenguaje descriptivo; sin embargo, permite generar reflexiones que complementan el desarrollo del resto de los apartados de este capítulo, mismos que abordan las categorías analíticas que resultaron.

De la encuesta a los alumnos

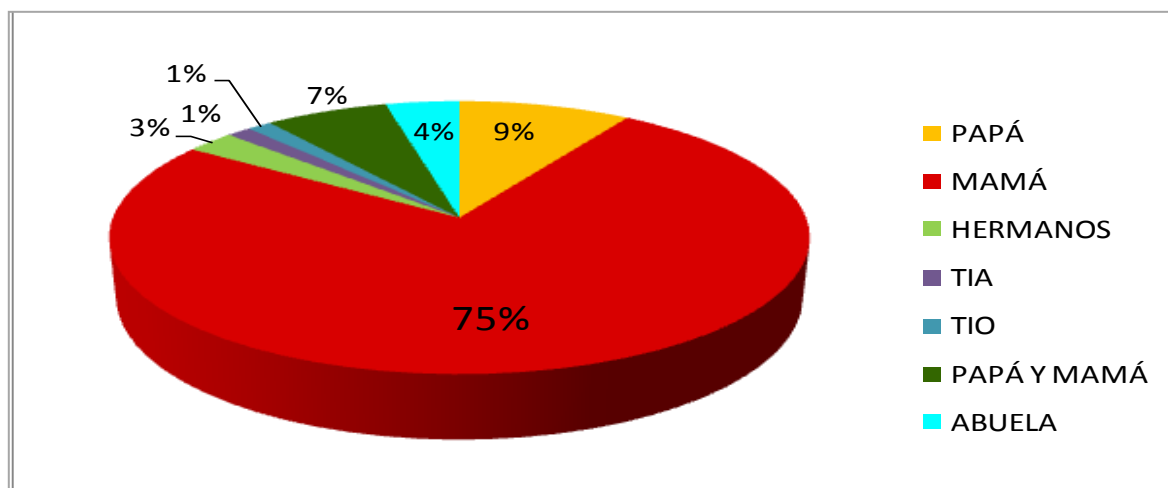
La pertinencia de incorporar a los alumnos en este estudio permitió conocer cómo piensan, asumen y viven el involucramiento de sus padres en su vida escolar. Es otra voz, y en este estudio esta figura se posiciona como alguien que tiene algo que decir, pero también, mucho que ver en el asunto de la participación. Es un actor poco escuchado en las investigaciones realizadas sobre este tema y en esta, permitió ver desde otro ángulo la participación social en las escuelas. La diversidad de disposiciones, actitudes y opiniones que se dejaron ver entre el grupo de alumnos encuestados abrieron aún más el espectro del fenómeno investigado con el propósito de descubrir nuevos elementos y complementar los estudios existentes. El fenómeno se aborda también desde este otro punto de vista con el fin de dar luz a su interpretación.

Los primeros aspectos que fueron indagados entre los alumnos participantes en este estudio fue sobre el familiar que más frecuentemente acude a su escuela. De los 154 alumnos encuestados, la mayoría respondió que es la madre (75%), en

menor proporción apareció la figura paterna y otros miembros de la familia (Para más detalle ver Figura 4). Se hace notar en estas cifras la implicación de la madre en la educación de los hijos. Sigue recayendo principalmente en ella la responsabilidad de atender los asuntos escolares de los hijos, esto a pesar de su creciente incorporación al mercado laboral, que según reporta el Banco Mundial va en aumento la tasa de empleo femenino, la cual para el 2012 era del 45% (El Banco Mundial, 2014).

Figura 4

Familiares que más acuden a la escuela según el alumno



Pero además, se hizo notar en la información aportada por los alumnos que la principal razón por la que acuden sus padres a la escuela es a informarse sobre ellos, así lo señalaron un 72% de los encuestados, cifra que resulta de sumar a los que indicaron que van a recoger boletas, a juntas convocadas o a informarse sobre cómo van. La escuela convoca a reunión a los padres y madres de familia cada dos meses para entregar boletas e informarlos sobre el desempeño de sus hijos. Organiza además otras reuniones para tratar asuntos de interés general, pero también algunos padres acuden voluntariamente a solicitar información sobre sus hijos.

Tabla 11

Frecuencia de respuesta de los alumnos sobre los motivos por los que acuden sus padres a la escuela

Motivo	Frecuencia	Porcentaje
Asistir a juntas	26	16.9
Recoger boletas	69	44.8
Cuando llaman-citan	10	6.5
Justificar faltas	7	4.5
Platicar con los profesores	4	2.6
Informarse sobre mi	16	10.4
Me trae a la escuela	1	0.6
Información general	9	5.8
Por mal comportamiento	8	5.2
A recogerme a la hora de salida	1	0.6

Sobre la periodicidad con la que acude algún familiar a la escuela, en la Tabla 12 se puede apreciar las respuestas que dieron los alumnos; se deja ver que la mitad coincide (49%) en que es cada dos meses y se relaciona con la entrega de boletas; otros, en menor porcentaje, tienen la percepción de que no es seguido (12%) y un 8% dijo que asisten cada vez que la escuela los cita, que puede ser a reuniones de entrega de boletas, sesiones informativas o cuando se tiene un reporte del alumno, si a esto le sumamos los que consideran que sus padres van cuando se les convoca a reuniones, el porcentaje se incrementa a 15%. De nuevo, sigue apareciendo como motivo principal de la presencia de los padres el estar informados sobre el desempeño académico del alumno.

Según la información aportada en las encuestas, se convoca a los padres y madres de familia principalmente a través de citatorios o avisos (92%), sólo un 3% dijo que se hacía vía telefónica. Los avisos son volantes que incluyen información sobre la reunión y van firmados por la dirección del plantel. El medio por el que se hace llegar a los padres es a través del propio alumno.

Tabla 12

Frecuencia con la que acuden a la escuela los familiares según los alumnos

Periodicidad	Frecuencia	Porcentaje
Cada bimestre	75	48.7
Cuando lo llaman	13	8.4
Cada mes	12	7.8
No se	5	3.2
Diario	4	2.6
Juntas-reuniones	10	6.5
Siempre	1	0.6
Cada semana	10	6.5
Cada dos semanas	4	2.6
No tan seguido	18	11.7
Dos veces por semana	2	1.3

Otra de las preguntas que se les formuló fue referente al sentir con respecto a que alguien de su familia acuda a su escuela. Agrupando por tipo de respuestas aportadas se observa en la Tabla 13 que un 40% respondió que no siente nada; el 38% de los encuestados expresó sentimientos de agrado (protección, agrado, felicidad, etc.); en cambio, un 21% expresó sentimientos de desagrado (miedo, vergüenza, molestia, etc.).

Tabla 13

Sentimientos expresados por los alumnos ante la presencia de sus padres en la escuela

Sentimientos	Frecuencia	Porcentaje
Se siente protegido (a)	2	1.3
Agrado	30	19.5
Molestia	3	1.9
Vergüenza	9	5.8
Nada	62	40.3
Miedo	6	3.9
Que son responsables	1	0.6
Orgullo	4	2.6
Les intereso	21	13.6
Me quieren	1	0.6
Nervios	7	4.5
Me preocupa	7	4.5

Según se muestra en la Tabla 13, más de la cuarta parte de los encuestados rechaza la presencia de sus padres en la escuela, pero también llama la atención que la mayoría no mostró inclinación hacia alguna postura, sea esta de aceptación o rechazo. La actitud de desgano o inercia desde el cuerpo teórico se toma como característico de algunos individuos que atraviesan por la adolescencia y mucho tiene que ver el contexto social en el que se ve inmerso este grupo de edad, sobre todo el moverse entre tres mundos: el de los adultos, el de los pares y el que muestran los medios de comunicación; los tres con pautas de exigencia que para algunos puede resultar en confusión y desorientación y, potencialmente, traducirse en rebeldía o en actitudes de indiferencia: no muestro interés, no opino, no me involucro; posiciones que no encajan cuando de participar se trata. El fenómeno de la indiferencia en los alumnos seguirá siendo abordado más adelante.

Volviendo al tema de las razones por las que acuden los progenitores a su escuela, se recordará que las respuestas de los alumnos mayoritariamente coincidió en que van a informarse sobre ellos, lo cual en proporción, también coincide con su opinión con respecto a lo que para ellos debería ser el motivo de su presencia: informarse sobre él o ella en un 68%, porcentaje que agrupa respuestas similares.

Por otro lado, en la Tabla 14 se muestra la opinión de los alumnos sobre los asuntos que a su parecer no deben intervenir sus padres. Se encontró que la cuarta parte de los encuestados consideró que sus padres no deberían intervenir en ningún asunto relacionado con ellos o la escuela. Un 10% dijo que no deberían intervenir en la forma en que se imparte la educación en su escuela; tampoco en lo referente a sus amigos (9%), ni en sus asuntos personales (8%). Sin embargo, un 18% dijo que sus padres deberían intervenir en todo lo que tenga que ver con ellos y su escuela; además un 14% señaló no saber en qué pueden intervenir.

Tabla 14

Aspectos en los que no deben intervenir los padres según los estudiantes.

Opinión	Frecuencia	Porcentaje
No se	21	13.6
Asuntos personales	12	7.8
Cuando nos regañan	18	11.7
Con mis amigos	14	9.1
Asuntos con profesores	9	5.8
En todo deben meterse	27	17.5
Educación de la escuela	15	9.7
En citatorios	1	.6
En nada	22	14.3
Calificaciones	3	1.9
Mis trabajos	7	4.5

Los porcentajes para este caso estuvieron dispersos; sin embargo, se hace notar de nuevo la actitud de indiferencia de casi la sexta parte de los estudiantes encuestados, los cuales se reservaron su opinión; similar porcentaje de los que opinan que sus padres deben mantenerse al margen de sus asuntos escolares pero este se incrementa con los que consideran que no deben intervenir en lo académico, que integrado suman 36%. Existe resistencia a la presencia e involucramiento de los padres en la escuela por parte de los alumnos, no desean ser supervisados unos por evitar enfrentamientos con sus progenitores, para no recibir reprimendas o castigos o bien, la restricción de algunas prebendas: dinero y libertad.

La visión que sobre su escuela tienen los alumnos también fue objeto de indagación en este estudio ¿Es la escuela que hubieran elegido desde un principio? ¿Están conformes? Las escuelas donde reciben formación básica son elegidas por los padres y es posible que la decisión siga recayendo en ellos para el siguiente nivel educativo. Los comportamientos y actitudes que muestran los alumnos en sus escuelas puede verse afectado por su nivel de agrado o desagrado con respecto a la escuela donde estudian. Esto motivó que incluyera preguntas para conocer su sentir al respecto.

Los alumnos externaron su apreciación con respecto a la escuela y se encontró que un 77% de los alumnos mostró agrado, entre lo que ellos expresaron fue que es muy buena, ofrece buena educación, es divertida y que es grande; un 12% dijo señaló que no le agradaba y sus respuestas hicieron referencia al estado de las instalaciones principalmente (sucio, feo, falta pintarse, etc.) el resto, que también mostro desagrado, señaló que eran muy estrictos en esa escuela, que es aburrida e ineficiente). Los que se expresaron de forma negativa son un poco menos de la cuarta parte de los entrevistados. Un 3% no expreso nada al respecto.

Tabla 15

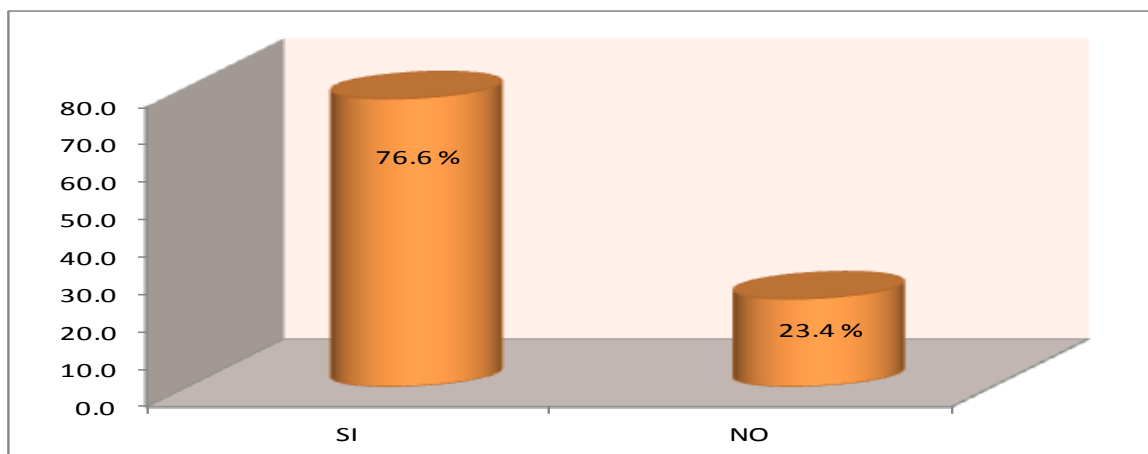
Apreciación hacia la escuela por parte del alumno

Apreciación	Frecuencia	Porcentaje
Me gusta/ está bien	119	77.2
No me gusta (infraestructura)	19	12.2
No me gusta (clima escolar)	11	7

Además de lo anterior, se les cuestionó si era la escuela a la que inicialmente querían ingresar y la información muestra que el 77% de los alumnos dijo que sí, y cerca de la cuarta parte de los encuestados señalaron que no era esa la escuela donde querían estudiar (ver Figura 5).

Figura 5

Opinión con respecto a ser la escuela de su preferencia



Entre los que señalaron que sí era la escuela de su preferencia, expresaron sus razones y entre ellas figuró la ubicación cercana a su casa (40%), otros porque les gustó (15%), o porque allí cursaban sus amigos (11%). Entre los que dijeron que no era esa escuela la que hubieran elegido (23%) expresaron como razones el que querían otra escuela (8%), porque no les gusta (7%), o bien, porque les queda lejos de su casa (4%). Estos datos dejan ver que los alumnos encuestados, en su mayoría, están conformes con su escuela; sin embargo, no es de menospreciar que algunos de ellos transitan por esa escuela deseando haber estado en otra.

La escuela es el espacio en el que los adolescentes pasan gran parte de las horas del día y se espera de ellos que adquieran conocimientos académicos, habilidades y herramientas útiles en su vida cotidiana y para su ingreso exitoso a siguiente nivel educativo. Les corresponde asistir a todas sus clases y cumplir con los trabajos requeridos para completar su proceso de enseñanza-aprendizaje. Se espera de ellos disposición para el aprendizaje. Unos se esfuerzan por cumplir las expectativas de la escuela, de su familia y las propias, otros se limitan a cumplir con lo que se les pide sin mayor interés y a otros se les dificulta responder a las exigencias y muestran falta de interés, motivación y de organización. Me pregunto ¿qué tanto el resto de los actores educativos perciben, se responsabilizan y atienden esta situación? ¿Cómo se apoya a los alumnos para que logren comprender y aceptar las responsabilidades de la escuela secundaria? Es posible que aquí esté el punto de quiebre entre el éxito y el fracaso de los estudiantes.

Los alumnos encuestados en general, no ven con agrado el que los padres hagan presencia en su escuela, los quieren lejos de ese otro mundo de vida, quieren libertad sin compromiso, quieren estar en la escuela sin grandes responsabilidades y sin miradas que los juzguen o limiten. Los padres aparecen en la periferia y se limitan a cumplir con estar “al tanto” de lo que sucede en la escuela con sus hijos. En el apartado siguiente toca la oportunidad de ceder la palabra a los padres ¿Quiénes son? y ¿Qué tienen que decir ellos al respecto?

De la encuesta a padres y madres de familia

Los padres y madres de familia fueron abordados en este estudio de diferentes formas, a unos se les entrevistó y a otros se les encuestó. La encuesta permitió dejar hablar a más padres y madres de familia sobre su opinión con respecto a la participación; opinión que representó los puntos de vista y sentir de la comunidad de padres es esa escuela. Aportó información sobre comportamientos, necesidades y opiniones de los padres y madres de familia pero también agregó credibilidad a la investigación.

Sin bien, la encuesta no tuvo el grado de profundidad alcanzado en las entrevistas, tampoco era esa la intención, sí brindó una perspectiva que abonó a la comprensión del fenómeno estudiado desde la voz de los actores principales en esta investigación: los padres y madres de familia. Y en ese sentido, se exponen a continuación los resultados arrojados.

La encuesta se aplicó a 96 padres y madres de familia, quienes la contestaron fueron madres de familia en un 81% y el 15% la contestó el padre; además de una abuela y un tío. Cerca de la mitad (47%) de los encuestados reportó que se dedica al hogar y el 42% indicó que trabaja (ver Tabla 16). Ocho personas no contestaron esta parte de la encuesta. Los padres y madres de familia que llevan a cabo actividades remunerativas reportaron mayoritariamente ser empleados en diferentes áreas laborales y otros dedicarse al comercio.

Tabla 16

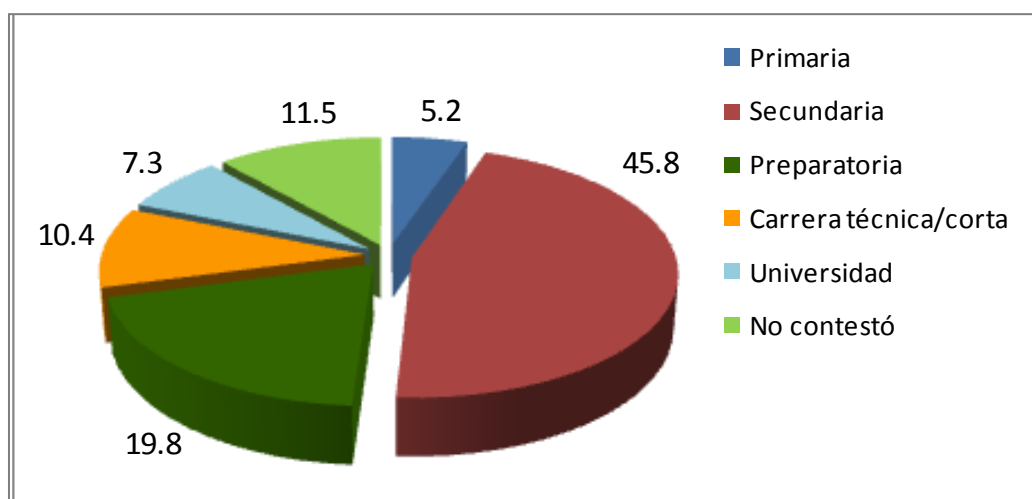
Ocupación de los padres y madres encuestados

Ocupación	Frecuencia	Porcentaje
Asesor bilingüe	1	1.0
Empleado (a)	32	33.3
Hogar	47	49.0
Chef	1	1.0
Comerciante	6	6.3
Administrador	1	1.0
No contestó	8	8.3

De acuerdo al grado de estudios con el que cuentan los encuestados, el 45% cursó hasta la secundaria, un 20% cuenta con estudios de preparatoria, el 10% menciona haber realizado una carrera técnica o corta, el 7% cuenta con carrera universitaria y un 5% solo llegó a la primaria. 11 personas no contestaron esta parte. Esto se puede apreciar gráficamente en la Figura 6. Prevalece la secundaria como el grado de estudio que posee la mayoría de los padres y madres participantes.

Figura 6

Ocupación de los padres y padres encuestados



Al cuestionar sobre el familiar que más acude a la secundaria, un 80% respondió que es la madre de familia, un 7% dijo que es el padre, un 6% aseguró que ambos padres, el 3% señaló que es la abuela quien más asiste, así también un 1% dijo que acude una hermana y con ese mismo porcentaje se encontró que es un tío. Los resultados aquí reportados coinciden con lo expresado por los alumnos al señalar que es la figura materna quien más hace presencia en la escuela, los porcentajes son casi similares. A pesar de que tanto el padre y la madre tienen responsabilidades y obligaciones comunes e iguales en lo que respecta al cuidado, desarrollo y educación de sus hijos, el rol lo sigue asumiendo la mamá.

Una gran parte de ellas distribuye su tiempo entre el cuidado del hogar, los hijos y el trabajo.

Con respecto a las razones por las cuales el familiar que se menciona en el párrafo anterior es quien más acude a la escuela, se destacó la disponibilidad (40%), el interés hacia la educación del hijo o hija (23%) o porque el esposo trabaja (16%). También señalaron que por ser su responsabilidad (7%) o bien por ser la única persona a cargo (6%). La disponibilidad está en función a las ocupaciones de los progenitores. Anteriormente se mencionó que casi la mitad se dedica al hogar (Tabla 16), por lo que más fácilmente pueden atender lo relacionado con la escuela de sus hijos.

Mencionaron que se acude generalmente a la escuela a recoger boletas (39%), a juntas o reuniones convocadas (30%), a informarse sobre el hijo o hija (12%) y a informarse en general de lo que sucede en la escuela y con su hijo (10%), o a justificar las faltas del alumno (4%). Un 3% señaló que sólo va a llevarlo a la escuela.

Tabla 17

Motivos de la presencia de los progenitores en la escuela

Motivos expresados	Frecuencia	Porcentaje
Juntas/reuniones	29	30.2
Entrega de boletas	37	38.5
Informarme de mi hijo(a)	11	11.5
Justificar faltas	4	4.2
Citas de la escuela	1	1.0
Informarme en general	10	10.4
A llevarlo a la escuela	3	3.1

Estas cifras coinciden con lo reportado con los alumnos (ver Tabla 11). Los padres y madres de familia, en este caso, las mamás quien son las que mayoritariamente acuden a la escuela de sus hijos, lo hacen para informarse sobre sus hijos. La

participación queda en los peldaños más bajos: estar informados, según lo que reportan las encuestas.

Asimismo se les cuestionó sobre la reacción de su hijo o hija ante el hecho de que un familiar acuda a su escuela y al igual que con los alumnos se agrupó por tipo de respuesta y se encontró que el 92% de los encuestados expresó que al hijo/a le agrada (protección, agrado, felicidad, etc.). Refieren que sus hijos se sienten importantes, orgullosos o contentos ante el hecho de que sus padres vayan a su escuela. Sólo 8% señaló que a sus hijos/as les desagrada, ya sea que se molestan, les cause ansiedad o simplemente no les gusta. La percepción de los padres difiere a la de los alumnos, los padres se muestran más positivos dado que fue una tercera parte los alumnos encuestados que expresó su agrado.

Tabla 18

Reacciones de los hijos, según los padres y madres encuestados

Apreciación	Frecuencia	Porcentaje
No le gusta	4	4.2
Se molesta	2	2.1
Se pone ansioso	2	2.1
Se siente importante	2	2.1
Bien/le gusta/contento	83	86.5
Orgullo	2	2.1
Le interesa	1	1.0

Al cuestionarles sobre los motivos por las que en ocasiones no pueden acudir a la escuela, los encuestados respondieron que por cuestiones de trabajo (44%), por enfermedad (19%) o por otros compromisos (12%); en cambio, un 16% refirió siempre asistir. La poca disponibilidad que deja la actividad laboral y otros compromisos de los padres dificultan que acudan o que acudan con regularidad a la escuela de los hijos. Lo anterior se dejó ver también cuando dieron su explicación con respecto al porqué unos padres participan más que otros en la educación de sus hijos; las respuestas obtenidas se muestran en la Tabla 19. La mayoría de las respuestas señalaron el trabajo, con un 34% de coincidencias; el

no tener tiempo lo señaló un 22% de los encuestados; un 18% indicó que no van por falta de interés, porque tienen otros compromisos o porque están ocupados cuando los requieren en la escuela (9%). Hubo quienes indicaron que los padres que participan lo hacen porque les gusta y tienen tiempo (4%).

Tabla 19

Razones de los diferenciales de participación parental, según los padres y madres encuestados

Razones expresadas	Frecuencia	Porcentaje
Falta de interés	17	17.7
No le dan importancia	3	3.1
Les preocupa más proveer lo económico	1	1.0
Por otros compromisos/ocupados	9	9.4
Falta de tiempo	10	10.4
Por trabajo	33	34.4
No les gusta participar	4	4.2
Asuntos familiares	2	2.1
No se	2	2.1
Porque les gusta y tienen tiempo	4	4.2
Algunos tienen más tiempo que otros	11	11.5

La tendencia de respuesta de los padres fue hacia explicar el porqué algunos padres no participan. Se entiende en sus respuestas que los padres que no participan por falta de tiempo, porque trabajan, porque tienen otros compromisos o por falta de interés. Es entonces el interés y la disponibilidad los principales factores que intervienen en los diferenciales de participación de los padres en la escuela.

La encuesta brindó la oportunidad de indagar su perspectiva sobre las acciones que se realizan desde la escuela y los espacios que promueve para favorecer la participación de los padres (Ver Tabla 20). Ante esto, lo más sobresaliente fue el convocar a reuniones (40%); organizar eventos (15%) como concursos o premiaciones o bien, realizan talleres para padres (15%). Un 9% respondió que hacen poco o nada para que los padres participen. El 5% ignora qué se hace.

Tabla 20

Espacios y acciones que realiza la escuela para promover la participación parental, según los padres y madres encuestados

Acciones/ espacios de participación	Frecuencia	Porcentaje
No hacen nada	7	7.3
No mucho/ poco	2	2.1
Hacen todo	1	1.0
Talleres de Escuela para Padres	14	14.6
Hacen reuniones/juntas	38	39.6
Nos apoyan y alientan	2	2.1
Organizan eventos	6	6.2
Organizan actividades para la escuela	14	14.6
Enseñarles a mis hijos	3	3.1
Existe una sociedad de padres de familia	1	1.0
No se	5	5.2

El convocar a reuniones, que tienen un carácter informativo prioritariamente, es de las acciones que los encuestados más señalaron. No sólo los padres ubican el participar con estar informados sobre sus hijos, desde la escuela las acciones que realiza con más frecuencia y que involucran a los padres es para mantenerlos informados.

Al preguntarles sobre lo que ellos consideran debe hacer adicionalmente la escuela para que los padres participen más, destacó el realizar más reuniones (30%), organizar actividades donde interactúen padres e hijos (10%) y el ser más estrictos cuando los padres no atiendan las convocatorias (8%) ya sea

sancionando al hijo como una forma de presión para los padres y manteniéndose estrictos con ellos.

Tabla 21

Acciones adiciones o más frecuentes que proponen los padres y madres encuestados

Otras acciones	Frecuencia	Porcentaje
Así está bien/ nada	7	7.3
Más eventos	7	7.3
Dar más cursos/ pláticas	6	6.2
Actividades de padres y alumnos	10	10.4
Mas reuniones	29	30.2
Visitas domiciliarias	2	2.1
Horarios más accesibles	5	5.2
Mandar citatorios y asegurarse	5	5.2
Sancionar al hijo/ ponerse estrictos con los padres	9	8.3
Motivarnos/ despertar el interés	6	6.2
Cumplir con lo que les corresponde	1	1.0
Invitarnos un día a clases	1	1.0
No se	3	3.1
No contesto	6	6.3

También esperarían los padres que los horarios en los que se les convoca sean más accesibles. Se recordará que las reuniones son programadas a las 6 de la tarde y esa hora queda para algunos dentro de su horario laboral. Otros señalan que esperan que la escuela lleve a cabo acciones para despertar su interés en participar. La pasividad de algunos padres se hizo notar en sus respuestas, dejan la responsabilidad a la institución de motivarlos, de acercarlos e involucrarlos, no se tiene un interés intrínseco hacia la participación. También fue notorio que algunos respondieron que lo que hasta ese momento realiza la escuela para que participen los padres está bien, que no son necesarias más acciones. Un 3% expresó no saber qué más pudiera hacer la escuela y seis no contestaron esta parte.

Entre lo señalado por los encuestados como obstaculizadores para la participación de los padres en la escuela se destacó nuevamente el trabajo (27%); así como la falta de disponibilidad (13%). También figuró el desinterés de los padres, los horarios de las reuniones y el no informar a los padres sobre las reuniones. Sobre este último aspecto, la escuela manda citatorios a los padres informando de las reuniones, pero lo hace a través de los alumnos. Algunos de ellos no entregan el citatorio a sus padres. Este fue un tema recurrente en las entrevistas al personal de la escuela por lo que fue abordado más a fondo en los siguientes apartados. También aluden otras situaciones que dificultan su participación y se pueden consultar la Tabla 22. Otros señalaron que nada obstaculiza que los padres participen (13%).

Tabla 22

Obstaculizadores de la participación parental, según los padres y madres de familia encuestados

Obstaculizadores de la participación	Frecuencia	Porcentaje
El trabajo	26	27.1
Esta muy bien así / nada	16	16.6
Falta de disponibilidad	12	12.5
El desinterés de los padres	7	7.3
Los horarios	5	5.2
No enviar recados para las reuniones	5	5.2
Falta de comunicación	3	3.1
Tener hijos pequeños	2	2.1
Mal comportamiento del hijo	2	2.1
Problemas de salud	2	2.1
No mandan llamar seguido	1	1.0
Falta de civismo y responsabilidad	1	1.0
Que la familia este incompleta	1	1.0
Las autoridades educativas	1	1.0
Permitir que acuda solamente el padre y la madre	1	1.0
No se	1	1.0

Según este grupo de padres participantes, la escuela los convoca ya sea para que asistan a reuniones (39%), recojan boletas de calificaciones (27%) y para mantenerlos informados sobre sus hijos (6%). Esas convocatorias son, a su decir, cada bimestre (68%), una vez al mes (12%) o cada vez que se necesita (10%). De igual forma, ellos indicaron que la escuela los convoca preferentemente a través de citatorios o avisos (86%).

Al solicitarles su apreciación sobre la participación parental en la escuela, los encuestados señalaron mayoritariamente que está bien, (42%), que es una forma de mantenerse informados sobre el desempeño de su hijo, sobre el ambiente que lo rodea, sobre cómo está atravesando su adolescencia (18%) y otros mencionaron que al participar se demuestra el interés sobre los hijos (13%). En el resto de las respuestas dadas por los encuestados también se deja ver que valoran como importante la participación de los padres en la escuela.

Tabla 23

Apreciación sobre el que los padres participen en las escuelas de sus hijos, según los padres y madres encuestados

Apreciaciones	Frecuencia	Porcentaje
Está bien	40	41.6
Me informo sobre mi hijo	17	17.6
Refleja el interés en los hijos	12	12.5
Muy bueno porque el alumno se motiva	6	6.3
Está bien porque ayudan a la escuela	5	5.2
Es de ayuda para los hijos	3	3.1
Nada porque unos participan y otros no	2	2.1
Muy importante	2	2.1
Debería haber más participación	2	2.1
Es una obligación de los padres	2	2.1
La mayoría que participan son las mamás	1	1.0
La falta de tiempo no lo permite	1	1.0
Me gusta porque nos toman en cuenta	1	1.0
Es una manera de estar en contacto con el maestro	1	1.0
No se	1	1.0

Al cuestionarles sobre los aspectos en los que deben de intervenir los padres de familia en la escuela donde estudian sus hijos las respuestas fueron diversas; como lo más frecuente aparece el informarse sobre el hijo (64%) para estar al tanto de su desempeño, su comportamiento en la escuela y saber qué es lo que hacen; o bien, otros mencionaron que para estar informados en general sobre la escuela y el hijo (14%). Otros aspectos que señalaron fue el asistir a las reuniones de entrega de calificaciones (8%) y mantener comunicación con los profesores (7%).

Tabla 24

Aspectos en los que debe intervenir en la escuela según los padres y madres encuestados

Aspectos	Frecuencia	Porcentaje
Informarse sobre el hijo	53	55.2
Informarse en general	13	13.5
Acudir a la entrega de calificaciones	8	8.3
Hablar con docentes	7	7.3
Conocer las instalaciones	2	2.1
Conocer el ambiente y estudios de los hijos	1	1.0
Hacer presencia	1	1.0
Participar en diferentes actividades	2	2.1
Asuntos o problemas de los hijos	1	1.0
Reconocimiento y aprovechamiento	2	2.1
Juntas y reuniones	1	1.0
En todo	3	3.1

Se aprecia el valor que otorgan al estar informado sobre los hijos, de nuevo, es en dónde los padres más ubican su participación. Y entre lo que ellos señalaron como asuntos en los que no deben intervenir los padres de familia en la escuela (ver tabla 25), un 20% indicó que los padres deben intervenir en todo lo relacionado con la educación de sus hijos; igual porcentaje dijo que en las decisiones y forma de educar de los profesores; un 8% de los encuestados mencionó que no deben intervenir en la educación del plantel o en su reglamento (8%); otros indicaron que cuando tienen mal comportamiento sus hijos (7%). Un 6% expresó que no deben

intervenir en nada en la escuela. Diez no emitieron su opinión. Se deja ver que casi la cuarta parte considera que deben intervenir en todos los aspectos de la educación de sus hijos, pero otros indicaron que su intervención no debería ser en cuestiones que tienen que ver con el hijo o con la escuela.

Tabla 25

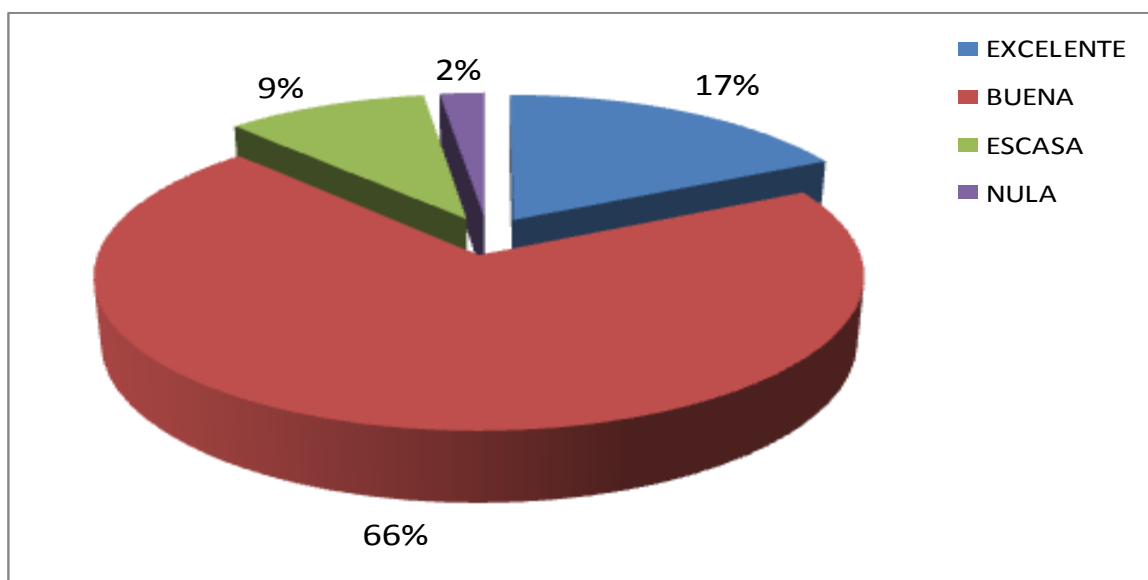
Aspectos en los que debe no deben intervenir en la escuela según los padres y madres encuestados

Aspectos	Frecuencia	Porcentaje
Decisiones de maestros	19	19.8
Se debe intervenir en todo	19	19.8
En nada	6	6.3
En los exámenes	2	2.1
En la educación del plantel	8	8.3
En los horarios de clases	1	1.0
En los problemas de sus hijos	2	2.1
Cuando tienen mal comportamiento	7	7.3
En el reglamento de la escuela	8	8.3
En asuntos de amigos	2	2.1
En asuntos personales	3	3.1
No faltar el respeto al maestro	1	1.0
En las reuniones	1	1.0
En libros y uniformes	2	2.1
En los eventos	1	1.0
En lo administrativo	2	2.1
No se	2	2.1
No contestó	10	10.4

Como último punto, se cuestionó al padre de familia sobre su grado de participación en la escuela de su hijo (ver Figura 7); ante esto un 17% la considera excelente; más de la mitad (66%) la valoró como buena y el 9% como escasa. Un 2% de los encuestados reconoció que no participan en la escuela de sus hijos. Un 6% no respondió esta parte.

Figura 7

Valoración por parte de los padres y madres encuestados con respecto a su propia participación



Ahora bien, algunos estudios efectuados difieren en señalar que el grado de participación de los padres en la escuela de sus hijos guarda relación con su nivel de estudios; por lo que indagué su grado de asociación (influencia mutua) a través de diversos procedimientos denominados coeficientes de asociación o también llamadas medidas simétricas que pueden utilizarse mediante tablas de contingencia (ver tabla 26). Para este primer momento las tomé como variables nominales y encontré que el valor del coeficiente de contingencia presenta un valor de 0.466 con un nivel de significancia aproximada (nivel crítico) de 0.03. El Coeficiente V de Cramer arrojó un valor de 0.304 con un valor crítico de 0.3 y el Coeficiente T de Tschuprow (*Phi*) tomo un valor de 0.527 con una significancia aproximada de 0.03. Gracias a estos tres estadísticos puedo observar que existe una asociación moderada pero significativa entre ambas variables.

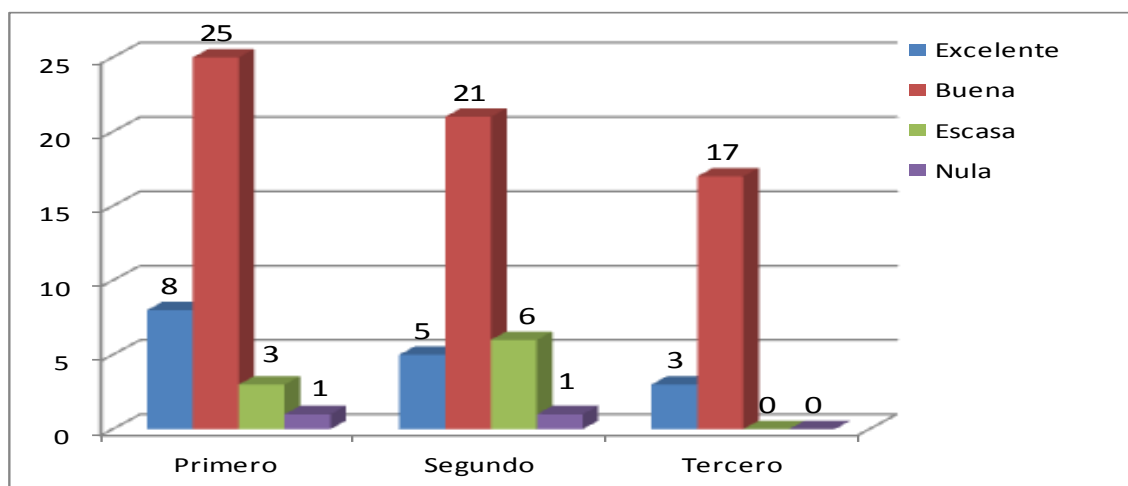
Tabla 26*Medidas simétricas para variables nominales*

	Valor	Sig. aproximada
Phi	.527	.035
V de Cramer	.304	.035
Coeficiente de contingencia	.466	.035

En la figura 8 se muestra gráficamente el comportamiento de esas dos variables, se puede observar a simple vista que la mayor participación se presenta en los padres cuyos hijos están en primer grado, le siguen los de segundo y los que menos participan son los de tercer año. Sin embargo, habrá de tenerse en cuenta la cantidad de padres y madres de familia que contestaron la encuesta por grupo: fueron 42 de primer año, 33 de segundo y 21 de tercero; de éstos, el 78% de los padres con hijos en primer grado valora como buena o excelente su participación, un 79% de los de segundo año hacen igual apreciación; en cambio, el 95% de los padres y madres de familia que respondieron la encuesta, cuyos hijos cursan el tercer grado, indicaron que su participación es buena o excelente.

Figura 8

Valoración de la participación por los propios padres según el grado escolar de los hijos.



Con el fin de seguir explorando la relación consideré también ambas variables como ordinales y pude indagar además la dirección de esa relación; los valores obtenidos se muestran en la tabla 27. En estas medidas una relación positiva expresa que, valores altos en una variable se asocian con valores altos en la otra y valores bajos en una, se relacionan con valores bajos en otra. Si fuese negativa, entonces los valores altos de la variable se asociarían con valores bajos en la otra o valores bajos con valores altos.

Tabla 27

Medidas direccionales para variables nominales

Medidas	Valor	Error típico asintótico	T aproximada	Significancia aproximada
Tau-b de Kendall	.230	.107	2.061	.039
Tau-c de Kendall	.173	.084	2.061	.039
Gamma	.369	.167	2.061	.039

Dado que los niveles de significancia son menores de 0.05 puedo afirmar que ambas variables están relacionadas y como el valor es positivo agrego que a mayor nivel de estudios de los padres y madres de familia encuestados corresponde una mayor participación en la escuela de sus hijos.

Si bien hasta aquí pudiera quedar la sensación de que el panorama que muestra la información aportada por las encuestas a padres y estudiantes es, al parecer, optimista en relación a las valoraciones que expresan; esta debe ser tratada con precaución dado que no se deja de lado la posibilidad de que sus respuestas presenten tendencia de deseabilidad social ya sea consciente o inconscientemente. No obstante, la interpretación de los hallazgos así como las conclusiones que se derivaron no se basó en sólo una fuente de información, ni en una sola técnica de recolección. La heterogeneidad de formas en que se logró el acercamiento y abordaje de la realidad social, sumado a ello la interacción constante entre la investigadora y el fenómeno de estudio no sólo otorgó robustez y diversidad a los datos sino también rigurosidad.

La triada: familia, adolescente y escuela. Encuentros y desencuentros

La dinámica escolar conforma un espacio social en el que se movilizan una serie de recursos y entran en juego diversos actores con papeles diferenciados de acuerdo a sus roles y posiciones: Directivos, planta docente, administrativa, de servicios, los propios alumnos y la familia.

La triada familia-alumno-escuela resultó un hallazgo interesante para comprender la relación que guardan entre sí el conjunto de actores. Tanto la escuela como la familia son instituciones sociales que confluyen en la tarea de consolidar la formación gradual del alumno, razón que es la base para su cooperación. Que si bien es más común dar cuenta del conflicto entre el estudiante y su familia también se presenta entre la familia y escuela.

En la literatura se pueden encontrar abordajes en torno a la relación entre padres e hijos y a la presencia de los primeros en la escuela de sus hijos. Al respecto Cebotarev (2003) y Parent Teacher Association (2004) mencionan que existe un desencuentro entre padres y escuela. Afirman ambos autores que los adolescentes se oponen a la idea de que los padres asistan a sus escuelas; prefieren mantenerlos al margen dado que buscan mayor independencia y cercanía con los pares.

En las entrevistas realizadas al personal de la escuela estos afirman que los estudiantes rechazan la idea de que sus padres hagan presencia en su escuela, mencionó la directora: *“Los muchachos también se resisten a que el papá se involucre en las actividades, porque sí están en esa etapa de rebeldía”* (ENA). Existe cierta coincidencia entre la postura de la directora y lo que los teóricos afirman, sólo que ella hace énfasis en la etapa de la adolescencia. Entre líneas se destacan dos aspectos: el rechazo de los adolescentes a que sus padres asistan a su escuela y que participen en ella y la relación que guarda esta supuesta postura de los alumnos con la etapa del desarrollo por la que atraviesan. Así la asumió una de las madres entrevistadas: *“en la secundaria está la edad más difícil: la adolescencia; es la edad de la rebeldía”* (Madre 7, EP). A esta etapa del desarrollo

se le adjudica, entre una de sus características, el conflicto con figuras de autoridad. Entre las figuras de autoridad se incluye a los padres en primer lugar, a los profesores y demás personal de la escuela, representantes de la ley o cualquier otro adulto que intente dominar o regular su comportamiento. En el siguiente extracto de la entrevista realizada a la directora se observa la mención que hace en relación a cómo un alumno se enfrenta a un representante de la ley y cómo ella traslada este problema de conducta hacia la familia. En su narrativa hizo referencia a la conversación que mantuvo con una madre de familia:

Ahorita no me respeta a mí o al maestro, al rato ya no lo va a respetar a usted, porque le estamos creando esa cultura, ese es el mensaje que le envían, “no te preocupes”, “yo doy la cara por ti”, y lo hemos vivido. En una ocasión un muchachito se salió y estaba ahí sentado y una patrulla pasa y lo corre, porque pues no deben de estar aquí en la noche, y le contestó que no, que no, que no se iba a ir que no estaba haciendo nada malo ¡Oye, pero si una autoridad te está pidiendo que te retires! (ENA).

La directora se deslinda de esta situación y le confiere la responsabilidad a la familia de la falta de respeto que muestran los alumnos con el personal de la escuela, con las figuras de autoridad. Una maestra señaló: *“Parece que manda más el niño que el papa”* (Profesora 2, EPR). Asimismo, un profesor entrevistado mencionó: *“Si a los papas no les hacen caso, menos van a querer hacernos a nosotros. Nos quieren ver como si fuera el señor ese que va pasando vendiendo paletas; ya no quieren respetarlo a uno”* (Profesor 2, EPR). Desde la escuela se percibe la rebeldía como rasgo característico de los adolescentes, pero también como una forma de llamar la atención de los padres. Al respecto una maestra afirmó: *“Muchos muchachos se portan mal por eso, porque quieren llamar la atención del papa”* (Profesora 2, EPR). Las demandas de atención, de reafirmación en esta etapa del desarrollo son características como lo mencionó una profesora:

Se portan más liberales, quieren ser más independientes, pero muchas veces se equivocan [...] se les da que no quieren trabajar, ponen de pretexto que no traen libro, ni cuaderno, ni lápiz, ni pluma, lo básico para que trabajen en el aula y esos pretextos ponen siempre... y cuando trabajamos, cuando trabajan, hay algunos, cuatro o cinco que siempre, por lo regular no traen material, no traen con qué, entonces son siempre,

siempre eso, ya presenta un problema y pues ¿y qué pasara? (Profesora 3, EPR).

Y suman a los atributos adjudicados a los adolescentes “la irresponsabilidad”, “la indisciplina” y “la carencia de sentido”, aspectos que consideran una situación de alarma y que a la vez alimentan la frustración del profesorado posiblemente por considerar que se “salen de control”. Pero también hubo profesores, aunque en menor cantidad, que se expresaron favorablemente hacia los alumnos, señalaron que se destacan por su esfuerzo, tenacidad y por su organización.

Se observa hasta aquí que en general, la percepción que el personal de la escuela se ha formado sobre el alumno lo muestra como un individuo conflictivo, rebelde e inconforme; pero reconocen que bajo esa rebeldía buscan atención, buscan también diferenciarse. Se muestra una lucha de poderes entre profesores, que representan autoridad y los alumnos que no la aceptan.

Por otro lado, desde la escuela se les adjudica a los padres la responsabilidad del comportamiento y del bajo desempeño de los alumnos. Se buscan culpables en lugar de alianzas. En la siguiente cita, una profesora entrevistada espera un mayor compromiso y atención por parte de los padres para lograr un cambio en los alumnos:

Sí necesitamos mucho el apoyo de los padres para ver que el muchacho aproveche y que se haga un poquito más responsable, que pues en esta edad es difícil que lo sean, pero sí, el apoyo del padre para que el muchacho entienda a lo que viene, pues es muy importante (Profesora 4, EPR).

A su decir la situación la dejan en manos de los padres, de ellos depende lograr cambios positivos en los alumnos; pero también se reconoce en sus discursos la impresión de que existe una especial dificultad en esta etapa de desarrollo para que se entablen relaciones cercanas entre padres e hijos.

Megías (2002) considera que en esta etapa es común que los padres tengan conflictos con los hijos. Esos conflictos pueden manifestarse en problemas de

comunicación, por lo tanto de convivencia, al grado de que se pueda llegar a percibir un ambiente familiar hostil donde los hijos se sientan incomprendidos y los padres crean que sus hijos los ven como enemigos; miradas que se contraponen y que no permiten el encuentro entre ambos. Requieren los adolescentes constantemente estarse demostrando de lo que son capaces, buscando ser autónomos, señala Rodríguez (2008); pero además, lejos de la vigilancia de los adultos, lo que lleva a algunos a trasgredir normas, en especial las de los padres y otras figuras de autoridad.

Ruiz (2002) señala que en la actualidad existen adolescentes que se ven agobiados por lo acelerado de la vida de los adultos, experimentan soledad, falta de afecto; pero también un exceso de energía, que conjugado o erróneamente encausado todo esto, puede llevarlos a presentar conductas agresivas, de evasión, superficialidad y despreocupación. Debido al ritmo acelerado que viven actualmente los padres, éstos esperan que sus hijos se autorregulen, “se porten bien” y les asignan responsabilidades como cuidar a hermanos menores, hacerse comida, que hagan sus tareas escolares, etcétera.

El fenómeno de la globalización también llega hasta los adolescentes. Señala Lucas (2005) que son una generación que vive familiarizada con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Comenta este autor que su círculo de referencia ya no se centra en la familia o la escuela, sino en un contexto cultural mucho más amplio, que influye en gran medida en sus intereses, comportamientos y en la satisfacción de sus necesidades. Es fácil que algunos cedan al facilismo, donde lo importante es tener todo sin hacer mucho o nada al alcance, sin ningún esfuerzo, ni físico, ni mental. Al consumismo, poseer lo último en tecnología, en la moda, todo eso pasa a ser prioridad. Apunta Balardini: “los adolescentes de hoy, navegan en aguas turbulentas” (2002, p. 17), debido a los constantes desacuerdos entre ellos y sus padres, por lo diverso y cambiante de su realidad, marcada por la revolución tecnológica actual.

Por otro lado, la vitalidad característica de esa etapa del desarrollo, puede ser interpretada por algunos adultos como inquietud, un exceso de energía en

ocasiones inadecuadamente canalizada; una profesora hizo referencia a esto: *“ningún alumno es malo [...] son juguetones irresponsables por su edad, pero muy inquietos”* (Profesora 4, EPR), ella no condena al adolescente, sino que explica su comportamiento como propio de un periodo en la vida.

Se puede considerar la adolescencia como una etapa natural de transformación: dejar de ser niño para convertirse en adulto; pero también puede percibirse como una etapa de confusiones (Obiols & Di Segni, 1993; Megías, 2002 y Dolto, 2004). Demandan veladamente atención de sus padres y la respuesta de éstos no siempre es la esperada. A continuación se agrega parte de la conversación que se tuvo con una madre de familia. En ella deja ver cómo percibe la relación que se da entre los padres y sus hijos adolescentes. Señaló desatención por parte de los padres en una etapa crítica de la vida de los hijos:

Es una edad en la que ellos necesitan atención, toda nuestra atención; entonces, yo pienso que creen [otros padres] que los muchachos se comportan de cierto modo y los dejan, o si los muchachos los necesitan dicen “es que estoy ocupado”, y esa es la etapa que más necesitan de uno, no nomas cuando están pequeños, si no en esa etapa, es la más importante por esa forma de estar saliendo el niño y entrando el adulto, pero a la vez no quiere sacar al niño, pero no quiere sacar al adulto, esa es la etapa difícil (Madre 2, EP).

En su relato esta madre deja ver la confusión por la que pasan algunos adolescentes al momento de transitar de la niñez hacia la etapa adulta, trayecto por cierto largo y con turbulencias. *“Es una etapa difícil”* señala, pero no sólo para él, que es quien experimenta cambios no sólo físicos, también biológicos, psicológicos y sociales; también es una etapa “difícil” para los padres que experimentan dificultad para mantener control sobre los hijos, control que han ejercido desde la primera infancia. Entran en el dilema de hasta dónde “soltar” al hijo, hasta dónde dejarlo ser. Las relaciones de conflicto entre padres e hijos pueden tornarse en alejamiento y falta de comunicación, situaciones que acrecientan el abismo entre ambos. Es una etapa de fragilidad señala Dolto (2004) por la excesiva sensibilidad que experimenta el individuo durante la adolescencia. Los adolescentes buscan la aprobación de los padres y cuando sienten que no la

obtienen, que no los dejan ser o hacer, empiezan a apartarse de la ley de los padres.

La cercanía o distanciamiento de los padres es decisiva en esta etapa, así lo dejó ver también otra madre de familia: *“Entran a la secundaria y es el error más grande que cometemos, que los creemos más grandes y los soltamos y ni siquiera a las juntas van y es cuando más se ocupan”* (Madre 3, EP). Los padres en ocasiones, con el afán de no repetir modelos de crianza anteriores donde prevalecía el exceso de disciplina y el autoritarismo, se van al extremo de dar exceso de confianza y libertad a los hijos; se tiende a crear un clima familiar permisivo, tolerante, sin límites claros. A esto Megías advierte:

Las concesiones que los padres han hecho a sus hijos en ese proceso que oscila entre la pérdida de autoridad y el aumento de confianza, si bien tienden a ser consideradas como “normales” en función al contexto social en el que vivimos, presentan, o así lo consideran los padres, aspectos contraproducentes por lo excesivas que llegan a ser en muchas ocasiones. Principalmente porque la permisividad deriva fácilmente en una sobreprotección de los hijos que puede hacerlos débiles, malacostumbrados y desagradecidos. (2002, pp. 12-13).

La forma en que los padres manejan la libertad y el control en los hijos repercute en gran medida en su comportamiento y actitudes; al respecto se puede citar a Obiols y Di Segni quienes señalan:

Los padres dejan hacer y se abstienen de educar [...] los adolescentes se ven obligados a ser padres de sí mismos, situación que les da más libertad pero para la que no cuentan con elementos suficientes [...] los adolescentes carecen de reglas (1993, p. 31).

Pero también puede darse el caso de que algunos adolescentes y sus padres experimenten confusión sobre su rol dentro de la familia y el rol del resto de los miembros de la misma. En el fondo ellos quieren que sus padres se comporten como adultos y que les pongan límites (Rodríguez, 2008). Razón por la que constantemente los ponen a prueba. Agregan Obiols y Di Segni que “Una función adulta era la de cubrir el rol de madre y padre. Esto significaba afecto, protección, contención, transmisión de conocimientos y valores, todo a través de cierta

distancia producto inevitable de la diferencia generacional” (1993, p. 31). Los roles son difusos, pero además existen reacciones diversas en los adolescentes con respecto a algunas funciones parentales, como la de supervisar su vida académica.

Retomando los hallazgos que arrojaron las encuestas a los alumnos, al indagar su parecer con respecto a que sus padres hagan presencia en su escuela; los resultados se agrupan en tres tipos de respuestas: los que aceptan o ven con agrado la presencia de sus padres o familiares, los que rechazan la idea de que sus padres acudan a su escuela y los que muestran indiferencia.

Sobre el primer tipo, un poco más del tercio de los adolescentes encuestados manifestó que le agrada que sus padres vayan a sus escuelas; denotan un alto grado de aceptación; unos refirieron sentir orgullo; otros indicaron que se sienten protegidos, queridos y algunos expresaron sentimientos de felicidad: *“se interesan por mi”*, *“les importo”*, *“piensan en mi”*, *“se preocupan”* o *“me siento bien”*; hubo quienes respondieron: *“está bien porque así me tienen más checado”*. Expresiones como éstas no coinciden con lo que algunos teóricos afirman en el sentido de que, por lo general, los adolescentes tienden a mantener distancia y rechazo hacia sus padres en su intento de alcanzar mayor autonomía (Duschatzky & Corea, 2002, Cebotarev, 2003 y Parent Teacher Association [PTA], 2004). En este caso, los alumnos que expresaron que toman con agrado la presencia y participación de sus padres en sus escuelas da cuenta del sentimiento de seguridad que les sigue aportando la familia, ellos buscan la aceptación y la atención de sus padres como una forma de definir su identidad, se sentirse aceptados y valorados por sus padres.

Por otro lado, un 10% de los adolescentes encuestados manifestaron su incomodidad o rechazo ante la presencia de sus padres. Ellos expresaron sentir vergüenza o miedo de que sus padres vayan a su escuela y se enteren de su desempeño; mencionaron que les incomoda el hecho de que sus padres se informen de sus calificaciones: *“me van a regañar o a sermonear”*, *“me da miedo”*, *“no quiero que sepan mis calificaciones”*, por citar algunas de sus expresiones, pero hubo quien respondió: *“me da miedo de que se enteren cómo soy en la*

escuela". La forma de reaccionar de los adolescentes ante la figura de autoridad que representan los padres puede manifestarse en rechazo y en negatividad. Se ha mantenido la idea de que los adolescentes no están cómodos con el hecho de que sus padres acudan a sus escuelas, menos aún que supervisen lo que hacen, sus amistades, sus actividades, su desempeño escolar; se tiende a pensar desde el campo teórico, que eso no es de su total agrado. Se sienten invadidos, supervisados y controlados. La aceptación o rechazo de la presencia de sus papas está en relación con el rendimiento académico, para ellos el que sus padres vayan a su escuela conlleva consecuencias: discusiones o castigos y prefieren evitarlo. Este tema seguirá siendo abordado más adelante.

Asimismo, comentó la directora: "*Ellos les dicen ¡ya no vayas ama, me da vergüenza!*" (ENA), a su decir esas han sido las expresiones que algunas madres de familia reciben de sus hijos y asume que se avergüenzan por que quedan en evidencia frente a sus amigos. Señala Rodríguez (2008) que hay quienes pudieran experimentar sentimientos de vergüenza debido a la atención y demostraciones de cariño de sus padres. Buscan su autoafirmación en modelos externos, es aquí donde cobran importancia el grupo de amigos, el ser aceptados por ellos se vuelve una necesidad.

Regresando a los alumnos encuestados, cerca de la mitad no mostró inclinación alguna con respecto a que sus padres acudan a su escuela. Sus respuestas no mostraron aceptación o rechazo, sino más bien indiferencia. Ante la pregunta: ¿Qué sientes o piensas de que alguien de tu familia venga a tu escuela? ellos expresaron: "*Nada*", alguno expresó: "*nada, me da igual venga quien venga*". Unos dijeron que lo ven normal, otros que no les incomoda; algunos otros mencionaron que no lo asumían como importante. La indiferencia para Dolto (2004) es característica en el adolescente. A su decir los adolescentes, en su mayoría, oscilan entre la rebeldía y la indiferencia. La indiferencia los mantiene alejados de los adultos, entre ellos, sus padres; no buscan confrontarlos más bien soportarlos; no les interesa mantener comunicación con ellos. A esto Dolto le llama *neutralización de relaciones; inhibición* en términos de Manavella (2010). Algunos

adolescentes manifiestan diversas respuestas fallidas ante situaciones de incertidumbre hacia el futuro o por no encontrar reconocimiento por parte de los otros. Esas respuestas fallidas pueden ir desde conductas agresivas hacia otros o hacia sí mismos o a conductas de inhibición, que resultan en desgano y como en este caso, en desinterés, evitación o conductas de rechazo generalizadas. Los estudiantes expresaban en las encuestas: *“me da igual”* *“no siento nada”*, expresiones que dejan ver apatía o falta de interés con lo relacionado a su escuela. Es posible que para algunos el que su mamá, papá u otro familiar vaya a su escuela carece de sentido o no les resulta relevante.

La indiferencia es una actitud característica en algunos adolescentes. Aquí el alumno no “toma partido”, no marca diferencia entre aceptar o rechazar la presencia de sus padres en su escuela. Simplemente no le interesa. Retomo lo expresado por uno de los adolescentes: *“me da igual, venga quien venga”*, esta indiferencia puede parecer una actitud desafiante hacia los adultos, como también arrogancia, prepotencia o ser una manera de mantenerse al margen, aislado emocionalmente de situaciones y de las personas que lo rodean. Pero me atrevo a verlo más como inercia, en la que el adolescente prefiere no hacer ni decir. Es apatía y desgano, es insensibilidad.

Al cuestionar a la prefecta que es quien mantiene un contacto más cercano y frecuente con los estudiantes, mencionó que la actitud de los alumnos varía con respecto a la presencia de los padres en la escuela. Ella comentó que las reacciones pueden ir desde: *“Ay me van a regañar”*, hasta: *“Ay qué bueno que llega mi papi”*. Pueden ser muy diversas sus reacciones. Pueden sentir miedo, tal vez por las consecuencias que vendrán después, hasta sentir agrado. La prefecta no hace distinción en las reacciones de los alumnos. Reconoció que tanto hay quienes aceptan como alumnos que rechazan el que sus padres vayan a su escuela.

La directora señaló en la entrevista que los alumnos aceptan o rechazan la idea de que sus padres vayan a sus escuelas dependiendo de su situación académica:

Los alumnos que no tienen problema, los alumnos regulares que tienen un aprovechamiento regular, te digo que no tengan materias reprobadas, pues como no tienen ningún tipo de situación problemática, sí aceptan muy bien que estén los papás; los alumnos que tienen problemas ¡eso sí! lo más lejos que puedan mantener a los papás alejados del problema, que no sepan de que, de lo que están viviendo aquí, y tenemos también la otra parte, papás que tienen alumnos con problemas, que quieren rescatarlos y que los muchachitos ya impusieron su voluntad y no pueden y chiquitos, tenemos de primero y de segundo año y que piden las mamás ayuda (ENA).

A decir de la directora, difícilmente los alumnos ven con agrado la presencia de sus padres en la escuela y hacen lo posible por mantenerlos desinformados sobre su desempeño académico. Recordemos que entre los alumnos participantes en este estudio hubo quienes expresaron su rechazo con respecto a este punto, no fue la mayoría sino un poco menos de la cuarta parte los que coinciden con la postura de la directora. Ellos reconocieron sentir miedo de que sus padres se enterasen sobre sus calificaciones.

La percepción que prevalece entre el personal de la escuela con respecto a la postura de los alumnos ante la presencia de sus padres en la escuela, es para ellos de rechazo y esto es así porque presentan bajo desempeño académico. Señalan que los que llevan un buen desempeño aceptan y hasta ven con agrado que sus padres acudan y se informen sobre ellos. En cambio, la visión de los padres y madres de familia fue diferente, ellos señalaron a través de sus narrativas, que sus hijos ven con agrado que acudan a su escuela; convergieron en que lo ven normal, les agrada y, a su decir, el hacer presencia en la escuela ayuda para que sus hijos se sientan queridos e importantes para ellos. Lo cual no coincide tampoco con lo manifestado por los alumnos, la mayoría se mostró indiferente o rechazó su presencia. Esta discrepancia puede estar relacionada con una sobreestimación hacia el hijo, al que se le atribuyen perfecciones y se le minimizan los defectos. Para ellos, sin encontrar diferencias entre padres y madres “más” o “menos” participativos, sus hijos toman con agrado su presencia y participación en sus escuelas; sin embargo esto no fue lo que sus hijos expresaron. Es posible que ante sus padres muestren aceptación, por conveniencia, pero en realidad desean no verlos en sus escuelas.

Una de las madres de familia comentó en relación al sentir de su hija: *“Siempre le ha gustado que vaya y me dé cuenta de lo que pasa en la escuela”* (Madre 4, EP), otra expresó: *“Le gusta que estén al pendiente (ella y su papá) siempre le ha gustado”* (Madre 5, EP). Esto coincide con lo que expuso un papá: *“Me he fijado que cuando participo, a ellos les veo su cara de alegría; les gusta; no me dicen nada, pero sí les gusta”*. (Padre 2, EP). El total de los padres entrevistados y la mayoría de los que fueron encuestados (72%) consideró que su presencia en la escuela es bien recibida por sus hijos. La situación contraria sólo se presentó en menos de la décima parte de los padres encuestados. Ellos refirieron que sus hijos rechazan su presencia en la escuela. El que los padres asistan obligados por un citatorio de mal comportamiento de sus hijos y por reportes de bajo desempeño puede estar influyendo con el que asocian la presencia de sus padres en la escuela con consecuencias desagradables: regaños o castigos. En cambio, su presencia regular y protagónica en las escuelas puede significar para los hijos no sólo aceptación sino una forma de reconocimiento y distinción entre sus pares.

Uno de los padres que es miembro de la asociación de padres compartió una conversación que tuvo con su hija: *“Le dije a mi hija que voy a entregar la vicepresidencia ya y me dijo: ¿y no piensas seguirle? así como tú no creo que haya otra persona que esté involucrada”* (Padre 2, EP). En este fragmento de entrevista se deja ver que la presencia del padre en la escuela es reconocida como valiosa por la hija. No sólo algunos alumnos aceptan que sus padres vayan a su escuela, sino que esperan que participen en ella, que se destaquen entre el grupo de padres. Se ha dicho aquí que los adolescentes buscan atención por parte de los adultos significativos en su vida. Tanto Rodríguez (2008) como Obiols y Di Segni (1993) advierten que veladamente los adolescentes buscan de sus padres atención, protección y contención; ellos traducen la vigilancia de sus padres en afecto hacía ellos; sienten que son valorados. Esperan control, pero con cierta libertad.

En general no se observaron diferencias entre los padres “más” y “menos” participativos. Ambos grupos de padres coincidieron en la percepción de que a sus

hijos no les molesta que vayan a sus escuelas e indaguen sobre su desempeño académico y lo relacionado a su conducta. Este imaginario en los padres permite y facilita un acercamiento con la escuela, pero las miradas se contraponen, desde la escuela se tiene otra visión y desde los hijos también. Para los padres el hacer presencia no responde necesariamente a un resultado en los exámenes o a una nota en las calificaciones bimestrales, para el personal de la escuela sí. La experiencia así se los ha hecho saber. Sin embargo, el aprovechamiento académico del alumno es el tema que puede ser el lugar de confluencia entre padres y escuela. En ocasiones el propio alumno es quien rompe el vínculo entre ambos al intervenir y obstaculizar la comunicación, en muchas ocasiones manipulando información y hasta boicoteando al no entregar los avisos o citatorios a sus padres intencionalmente; o bien, en ocasiones ejerce autoridad o control sobre ellos para que no asistan. Hijos dominantes donde los padres evidentemente han perdido autoridad y también desdibujado su papel de educadores.

Comentó la directora que ha presenciado momentos en que alumnos de su escuela discuten con sus madres reclamándoles su presencia en la escuela. Ella expresó: *“El niño le dice a su mamá que no, y es ¡no! Aquí lo hemos visto; se enojan: ¿a qué viniste?, la regañan: ¿por qué vienes? te dije que no vinieras”* (ENA). Situaciones como éstas muestran lo complejo que pueden resultar las relaciones al interior de las familias. Si de hecho las relaciones ya de por sí son complejas, con padres con poca autoridad y control sobre los hijos esa situación se agudiza. Las relaciones al interior de las familias en ocasiones tienden a ser tan horizontales que se difuminan las jerarquías y el control lo asumen los hijos. Difícilmente los padres que se dejan sobrepasar por los hijos pueden mantenerse firmes y vigilantes de lo que sucede con ellos en la escuela y menos aún colaborar con la escuela, participar en ella para unir esfuerzos y encontrar mejores formas de educarlos.

Megías (2002) señala que una tendencia en las relaciones que puede darse entre padres e hijos adolescentes es la comunicación conflictiva en la cual tanto los

padres y los adolescentes tienen problemas para comunicarse entre sí. Cuando lo intentan prevalece el agobio, la falta de respeto y los insultos, o simplemente no se comunican. Ante situaciones de conflicto con los hijos, algunos padres pueden sentir que sus recursos no son suficientes y optan por dos caminos: acercarse a la escuela o con un profesional y solicitar apoyo o darse por vencidos. A decir de la directora se han presentado casos en la escuela en que las madres de familia se acercan y le han dicho: *“Maestra es que yo ya no sé qué decirle, ya no me hace caso”, o bien, “ya no puedo con él”* (Directora, ENA). Algunas madres se muestran desprovistas y desarmadas ante sus propios hijos, depositan parte de su responsabilidad en la escuela, se declaran incapaces de educar a sus hijos.

Al respecto señala Megías que “muchos padres de hoy en día viven la insatisfacción de haber sido dominados por sus padres durante la adolescencia y juventud, al tiempo que, actualmente, llegan a sentirse ‘esclavos’ de sus hijos adolescentes” (2002, p.13). Comentó una mamá: *“Me han tocado muchos papás que dicen ¡ya me cansé, ya no sé qué hacer con él, que haga lo que quiera!”* (Madre 3, EP). Si bien ha crecido la libertad y la confianza en las relaciones entre padres e hijos, también es cierto que en algunos casos ha disminuido el respeto y autoridad de los padres, al sentirse confundidos en el momento de establecer límites a los hijos, lo cual debilita su imagen ante ellos y de alguna forma esa relación se traslada a la escuela y en la manera en que juntos enfrentan la tarea académica; pueden, incluso, llegar a sentirse sometidos por sus hijos cediendo constantemente ante sus actitudes y exigencias. Agregó en entrevista la directora:

Si un prefecto los llama y les llama la atención porque lo que haya sido, citan a la mamá, viene la mamá y la mamá pues escucha y voltea como si le estuvieran hablando de una persona ajena, como que no identifica a su hijo con esa conducta y al final ¡dame dinero pues!, en lugar de irse el muchachito castigado, triste, preocupado por lo que le va a esperar, no, la mamá es la que se va triste porque le da una regañada el hijo ¡te dije que no vinieras! o así, Aquí se dan muchas situaciones; tenemos muchas familias disfuncionales, por lo tanto, pues se ven reflejadas en las conductas disfuncionales de los alumnos (ENA).

Esta narración muestra como las fronteras jerárquicas entre padres e hijos se ven

desvanecidas. En muchas de las ocasiones, son los hijos quienes tienen dominio sobre los padres y sobre la situación. No sólo se trata de padres que han perdido su autoridad sobre los hijos, también pueden ser padres ausentes o demasiado permisivos, padres que ante el dominio de los hijos no saben cómo actuar.

Existe el supuesto común de que para mantener una relación participativa entre la escuela y la familia se requiere compromiso, tiempo y dedicación por parte de ambos, pero aquí aparece otra variable: el lugar que ocupa el hijo, el alumno como mediador, como actor. Los alumnos en este caso asumen el papel de mediadores entre su familia y la escuela. Son el medio por el que los padres se enteran de lo que pasa con ellos y con su escuela. Esta mediación varía al parecer de acuerdo a múltiples circunstancias: que entreguen a tiempo los avisos de la escuela, que se aseguren de que asistan sus padres a su escuela, que sus padres tengan disponibilidad o interés en acudir a los llamados de la escuela, la cercanía o lejanía del centro escolar, entre otros.

Este puede ser otro mito desmentido, en la relación familia escuela se esperaría que tanto padres y personal de la escuela se acerquen y colaboren, mostrando interés y facilitando espacios de comunicación y colaboración; no obstante, aquí resalta el papel del hijo, los padres como la escuela lo ubican como mediador de esa comunicación y acercamiento; le dejan la posibilidad de decidir cuándo sus padres acudirán a su escuela o se enterarán de lo que en ella pasa. Los alumnos se asumen como actores protagónicos al momento de controlar la comunicación y contacto de su familia con la escuela, cuando evitan que se enteren de las reuniones o de un citatorio por bajo desempeño o por problemas de conducta, tienden a impedir los encuentros padres-familia-escuela. Si van mal académicamente, muchos ven la conveniencia de que no se comuniquen papás y maestros porque temen que hagan bloque común; ellos pueden percibirlo como que van “en su contra”, no conviene a sus intereses, a su “libertad”, a su comodidad.

Padres, profesores y directora coinciden en que muchos de los adolescentes no llevan los recados a sus padres, evitando de esta forma que asistan; el que lo

hagan está más en función de la iniciativa de la familia por acercarse y mantenerse informados. Esta cadena de comunicación puede romperse por diversas circunstancias, por no usar el medio o forma adecuada para convocar a los padres o por pedirle a los alumnos que entreguen los avisos a sus padres, o porque los padres no la reciben, o porque la escuela no da seguimiento a la entrega de citatorios y / o a la asistencia, o también por falta de interés de los padres, o de disponibilidad, en fin, pueden ser muchas las razones.

Algunos alumnos optan por no informar a sus padres de las reuniones que se llevan a cabo en la escuela para entregar boletas; boicotean esas reuniones intencionalmente o por descuido según lo que expuso la directora del plantel: *“Los muchachos no siempre avisan, a pesar de que a los padres se les envía al inicio del ciclo una calendarización de actividades, pues no todos están pendientes, ya en su rutina diaria se les van pasando tantas cosas”* (ENA); esto coincide con lo que señaló una maestra *“Los muchachos no les dicen”* (Profesora 2, EPR). Un porcentaje bajo de los padres encuestados también expusieron que sus hijos no les entregan los avisos de la escuela (un 2%). Señaló una de las mamás que no se entera de lo que sucede en la escuela porque su hijo no le entrega los citatorios, ella lo relacionó con la falta de interés, razón por la cual ella considera que lo olvida:

En sí, información completa de qué se hace o con qué está trabajado [en la escuela], no la tengo [...] Yo digo que falta que me hijo se entere. Que tenga un poquito más de interés él en su escuela. Inclusive le reviso la mochila cada cierto tiempo y le he encontrado citatorios y oye “¿Por qué éste no me lo ensañaste?” o “¿qué paso aquí por qué no me dijiste?” Y eso es lo que está pasando por eso no tengo la información [...] Mis hijos son muy distraídos porque les digo ¿Oye cuándo va a haber junta? ¿Cuándo entregan calificaciones? ¿Qué está pasando? ¿Cómo vas? ¡Ay se me olvido, hubo junta ayer! O sea, no puedo participar más porque ellos no tienen comunicación conmigo (Madre 1, EP).

Relatos como este, donde los progenitores responsabilizan a sus hijos de no informarlos sobre las reuniones a las que son convocados por la escuela fueron escasos; no obstante es mayor la percepción que se tienen desde la escuela.

Delegar la responsabilidad a los hijos deja ver la escasa iniciativa de los padres por mantenerse al tanto de lo que sucede con ellos en la escuela; ante ello, algunos profesores optan por asegurar la entrega de los citatorios asignando puntos extra a las calificaciones de los alumnos. Señaló un profesor:

Cuando les entregan el citatorio yo se los pido al grupo que yo asesoro, se los pido firmado de enterados del padre de familia para que ellos sepan que realmente se citaron, porque luego dicen, “no, yo no supe” [...] yo les digo: a ver, yo se los voy a calificar como si fuera una tarea. (Profesor 1, EPR).

Otros profesores también optan por asegurar la presencia de los padres en las reuniones, principalmente a las de entrega de boletas. En las reuniones con padres se pasa lista de asistencia, lo que provee información sobre quienes siempre asisten, los que algunas veces lo hacen y los que escasamente o nunca acuden a las reuniones que convoca la escuela. La mayoría de los profesores entrevistados mencionó que son los padres de los alumnos con buen desempeño los que mayoritariamente asisten a las reuniones convocadas por la escuela para la entrega de calificaciones; agregan que los ausentes generalmente son los padres de alumnos que presentan problemas académicos o de conducta; es un círculo que no se sabe dónde inicia y dónde termina, pero tendría que romperse.

En muchas ocasiones se asocian los problemas académicos con las estructuras familiares, binomio que resulta hasta cierto punto cómodo para los profesores y directivos para justificar y buscar explicaciones donde queden ellos exentos. Comentó la directora: *“Por lo regular son los niños que tenemos con más problemas, los que provienen de familias disfuncionales”* (ENA). En este texto se deja ver cómo la directora relaciona el desempeño académico y la conducta de los alumnos con el tipo de familia de la que provienen, familias con problemas, hijos con problemas. Una profesora expuso:

Vemos con desilusión que por lo regular el niño que tiene más problemas es el padre que no viene [...] Yo creo que el muchacho también se motiva cuando ve al papá. Es muy importante que el papá venga para que el muchacho sepa que el papá tiene interés en lo que él está haciendo, y pues también yo creo que en parte es el desinterés que tienen ellos, que el papá pues no viene y cuando viene el papá o llega a venir pues ellos se

sienten muy contentos porque su papá más que un temor porque anda mal; se siente él alagado porque esta su papá aquí (Profesora 4, EPR).

Según lo reportado en las entrevistas realizadas, la presencia de los padres es un indicador para el personal de la escuela de que están los padres interesados y atentos del desempeño de los alumnos, lo cual les daría la posibilidad de poder crear alianzas con ellos para eficientar sus fines; mientras que para los padres representa prioritariamente una forma de acercarse a sus hijos, de supervisar de cerca ese otro mundo en el que pasan horas del día; es una manera de tener indicios sobre cómo apoyarlo desde casa y también un recurso para mantenerlo alejado de los “males” sociales. Para el hijo puede representar que sus padres se interesan en ellos, como también, puede representar para el adolescente una amenaza a sus intereses; otros, que en este estudio fue la mayoría, ni siquiera toman partido aceptando o resistiéndose. No muestran interés, sino más bien indiferencia; el que vayan o no a su escuela o es “normal” o tiene poca importancia para ellos.

El ir bien o mal académicamente en la escuela no solo matiza la distancia o cercanía entre escuela y padres, sino también entre padres e hijos y probablemente entre estudiantes y escuela. La mayoría de los profesores, como la orientadora, la prefecta y la directora coinciden en afirmar que es escasa la presencia de los padres en las reuniones en que se les convoca y muy baja su participación; esta situación se pudo constatar en todas las ocasiones en que se observaron los espacios de interacción, el poder de convocatoria por parte de la escuela es bajo: pocos son los que las atienden y son los que más se involucran y participan en las actividades ya sean propuestas por la Sociedad de Padres de Familia o por la misma Institución.

Expresó una profesora: *“Cuando ya el papá se da cuenta que el alumno, que su hijo no está bien, entonces es cuando recurren a nosotros pues desafortunadamente ya en ese momento no podemos hacer nada”* (Profesora 4, EPR); desde la escuela se interpreta el ausentismo de los padres como falta de interés. La realidad es que puede ser el abanico más amplio. Esta situación puede

estar supeditada a distintos factores. Entre ellos el que los padres consideran que en secundaria ya no es tan necesaria su presencia como en niveles anteriores, o por otro lado, es posible que ante la necesidad de lograr un ingreso familiar mayor ambos padres trabajen y se les dificulte atender los llamados de la escuela y estar pendiente de los asuntos escolares de los hijos o que tal vez consideran (erróneamente) que a esa edad es necesario un distanciamiento de los hijos para que éstos logren mayor autonomía y sean más responsables, y pueden ser una lista más larga de circunstancias intervinientes en el vínculo escuela y la familia.

La prefecta comentó en su entrevista: *“Muchos papás vienen muy contentos por sus boletas y como le digo hay muchos que no se presentan porque tienen problemas con sus hijos”* (ENA). La situación que se evidencia es posible sea sólo la punta del iceberg. El ausentismo de los padres encierra todo un círculo vicioso: los padres no acuden ni atienden los llamados por las complicaciones de su vida, esas complicaciones representan para la familia conflictos y para el adolescente incertidumbre, desesperanza e inseguridad por lo que manifiestan comportamientos que se traducen en rebeldía acompañados de una marcado desapego familiar y escolar; los padres son culpabilizados desde la escuela por esos comportamientos y en vez de proveer alternativas y apoyos tanto al estudiante y a la familia son etiquetados y alejados; los padres por su parte no se apropian del espacio educativo, no se sienten identificados y se mantienen al margen. Existen barreras. Al respecto una profesora mencionó en su entrevista en relación a la asistencia de los padres:

Principalmente no asisten los papás de aquellos alumnos que presentan el mayor problema [...] lo peor es que no los conocemos y que no nos ayudan [...] Los que se interesan más son aquellos que los alumnos van bien y quieren lo mejor para ellos y la participación de ellos también es muy importante. (Profesora 3, EPR).

Si anteriormente se dijo que aproximadamente un treinta por ciento de los padres son los que hacen presencia en la escuela, acuden a los llamados, se interesan por mantenerse informados, algunos se acercan para brindar y solicitar apoyo;

entonces, ¿dónde se fueron quedando la otra mitad de los padres? ¿a qué puede deberse ese ausentismo?

Sea por la razón que sea, hablar de participación no es posible cuando los padres no hacen presencia en la escuela, cuando no tienen un mínimo grado de protagonismo en ella. En situaciones así, desde la escuela, pero también desde la mirada de los padres que se destacan por su participación en la escuela, se interpreta la ausencia de la familia en la escuela como falta de interés en los asuntos relacionados con la educación de los hijos, pero la realidad es más compleja; comentó una mamá: *“Hay papás que les vale, no van”* (Madre 3EP), un padre de familia expresó: *“Están muy apáticos los padres”* (Padre 1, EP). Una percepción casi generalizada entre los padres entrevistados y encuestados fue que los padres no asisten ni participan en la escuela principalmente por falta de interés. Esa fue la constante en sus discursos.

Desde la escuela, entre profesores, directora y prefecta prevalecen sentimientos de frustración al no sentir el apoyo de la familia. Algunos estudiosos afirman que los padres de familia ven a la escuela como una especie de guardería o centro de contención que puede mantener a sus hijos “ocupados” y a “salvo”; sin embargo, más adelante se pone en entredicho esta idea; lo cierto es que, les ponen caros límites a su participación. La directora, en entrevista comentó: *“Es la cultura del no esfuerzo, pues que los papás están muy cansados, trabajan mucho y ahí la escuela que te resuelva”* (Directora, ENA), por lo que se percibe a los padres delegándole a la escuela toda la responsabilidad de la educación de sus hijos. También agregó: *“Son muy pocos los papás que sí se preocupan y aquí están y hay padres que se preocupan y que buscan, pero como que les ha faltado la perseverancia, empiezan y los dejan”* (Directora, ENA). Algunos padres, ante problemas de tipo conductual o académico con sus hijos, solicitan el apoyo de la escuela o se acercan a profesionales o a instituciones en busca de solución o de orientación; algunos, sólo muestran la intención de hacerlo, otros ni siquiera lo intentan.

Puede suceder que algunos padres lleguen a pensar que la escuela debe y puede fluir con o sin su presencia y delegan parte de su responsabilidad. Agregó la directora: *“Se dan muchas situaciones, pero en parte es esa cultura que te digo de desapego, de desapego porque piensas que ya no son los chiquitos”* (Directora, ENA). Actitudes y creencias como éstas llegan a ser percibidas desde la escuela como irresponsabilidad por parte de padres de familia que no se acercan o participan en la escuela de sus hijos; pero también en lo expresado por el personal de la escuela se percibe como preocupante, a su decir, que existan adolescentes *“con escasos valores”* y respeto hacia los otros; en palabras de la directora del plantel: *“Gente que evade sus problemas y cualquier compromiso; para ellos no existe ningún tipo de compromiso con nadie, ni con la sociedad, ni con la familia, primero yo y después yo”* (ENA).

Desde el discurso del personal de la escuela se ve la necesidad de que los padres desarrollen y mantengan enlaces fuertes con ella, como se muestra en el siguiente extracto de la entrevista con una profesora en el que menciona una conversación que tuvo con una madre de familia:

“Señora: Usted puede venir cuando usted tenga tiempo, cuando usted quiera venir, qué más quisiéramos nosotros que aquí estuvieran” - le dije yo – “para que el muchachito no se sienta que está solo, que así ellos se sienten más vigilados, que se interesan más por ellos [...] Hay unos papás que se interesan mucho por la educación de sus hijos y otros como menos” (Profesora 3, EPR).

Se deja ver un discurso reiterativo, donde los profesores esperan mayor presencia y colaboración por parte de los padres en la escuela; pero mientras se siga en esa postura, en ese imaginario de que a los padres no les interesa acudir ni participar no se pasará de allí; no se hará nada por cambiar. Mientras no se entienda la situación por la que pasan las familias de los alumnos no pasará nada, no se emprenderán acciones ni se implementarán estrategias adecuadas que promuevan la participación real de los padres en la escuela.

La realidad en la que se ve inmersa la familia y la escuela complejiza el cumplir con su compromiso social de educar; se muestran impotentes. Ambas

instituciones resienten los problemas que van acompañados de una sociedad marcada por lo acelerado de los cambios sociales. Desde la escuela se responsabiliza a los padres tanto del bajo desempeño como del inadecuado comportamiento de los alumnos y de que estén reacios a participar; pero en el discurso de los padres no se llega a culpabilizar a la escuela, ni por problemas académicos ni de conducta de los hijos, adjudican su distanciamiento con la escuela a compromisos laborales principalmente. Las percepciones y creencias se observan diferentes entre uno y otro. Así lo expresó una de las mamás entrevistadas: “*la mayoría de los papás trabajamos*” (Madre 7, EP). Desde sus narrativas, el personal de la escuela se posiciona pesimista: “los padres no quieren, no les importa, son desobligados”, pero además advierten el futuro de los adolescentes un tanto incierto: “¿Qué será de ellos?”, así lo deja ver la directora:

A los muchachos se les dan normas que deben de cumplir. Con el papá yo creo que también debería de establecerse en sí un lineamiento que diga: es que si tú lo trajiste al mundo, tú me lo trajiste a la escuela, tú como padre también tienes mucho compromiso y responsabilidad; porque desafortunadamente, por los tiempos que estamos viviendo, si no se genera un cambio en esta situación, pues cada día vamos a tener más problemas, más sicarios porque pues ya no quieren estudiar, pregúntale a un alumno ¿Qué vas a ser de grande? Sicario, por matar a alguien me dan mil pesos en menos de una hora (ENA).

Estos tiempos de cambio, con una dinámica capaz de transformar en instantes los elementos básicos en los que se asienta la vida cotidiana, han modificado las estructuras; lo conocido se vuelve incierto, los papeles se desdibujan. En el texto anterior la escuela hace un reclamo a la familia: poner atención a los hijos. La familia expone sus demandas a la escuela: que resguarden a los hijos de los males sociales, que los ayuden a “ser alguien en la vida”. Los alumnos, ellos demandan atención.

La preocupación que se percibe desde la escuela por las diversas problemáticas que enfrentan los alumnos, se reitera constantemente en los discursos, así como la importancia de la familia como institución igualmente formadora. Una profesora comentó:

Yo creo que la problemática ahorita viene de familia, porque pues hay muchos problemas; yo creo que esta comunidad tiene muchos problemas, [...] hay mucho muchacho de familia desintegrada, hay muchos muchachos de madres solteras, la gran mayoría [...] tiene problemas de que no viven con el papá [...] digamos que esta la mamá pero ya no es la misma, tienen ese conflicto y luego también tenemos alumnos con problemas de que están en un medio donde hay violencia, donde hay consumo [de drogas] y todo eso les afecta y de hecho nos aplicaron ahora en meses pasados, la prueba de tamizaje [...] sí nos dan porcentajes de resultados tanto de primero como de segundo y sí fue bastante grande el porcentaje de resultados [...] salen los que están ya adentro y salen los que están propensos a eso (Profesora 4, EPR).

A decir de la profesora, prevalecen las familias desintegradas o en conflicto, se tiene un imaginario sobre las familias de los alumnos como conflictivas y hay una tendencia a la generalización. Eso los lleva a mantener un círculo de creencias y expectativas que obstruyen su involucración.

Ya se habló sobre los problemas sociales que amenazan constantemente el desarrollo de los adolescentes. Esto está presente a la vuelta de cada esquina. Uno de los más amenazadores es el consumo de drogas. Este “mal social” entra en escena como una influencia desde el exterior que entorpece sobremanera los propósitos de la escuela. “El consumo de drogas y el consumo potencial de esas sustancias (nivel de riesgo) entre los alumnos de esa escuela se han confirmado por medio de instrumentos que aplica la Secretaria de Salud. Los resultados de ese tamiz confirman que el primer contacto con las drogas se da a muy temprana edad.

Esa y otras problemáticas entre los alumnos que salieron a la luz. La directora expresó que se tienen alumnos con problemas de consumo y venta de drogas al interior de la escuela, pero además embarazos entre las adolescentes, bullying, entre otros problemas. Una profesora en su entrevista mencionó:

Hemos tenido problemas de adicciones de los que vienen a primer año, de consumo y distribución y de ¡primer año! Si realmente te pones a observarlos y dices tú ¿cómo? Los ves como unos niños y resulta que están tan maleados los niños y ya vienen así desde primaria [...] ¿qué será de esos niños pues si no se hace algo? Hay mucho descuido (Profesora 4, EPR).

La falta de una comunicación efectiva entre los miembros de la familia, pero además, el grado de disfuncionalidad familiar tiende a desarrollar, según Espada, Méndez, Griffin y Botvin (2003) déficit personales de afecto, baja estima personal y otras deficiencias en los adolescentes y jóvenes que, sumado a factores psicológicos, sociales y de contexto, incrementan las probabilidades de que traten de compensar sus carencias recurriendo a las drogas.

Su necesidad de aceptación, de pertenencia a grupos, la presión del grupo de pares los expone a entablar relaciones cercanas con otros adolescentes y jóvenes expuestos a las drogas. Y la situación se agrava si los padres son permisivos o están poco relacionados con el mundo del adolescente. Si son periféricos no se darán cuenta a tiempo para tomar medidas y ayudar a los hijos. En la escuela es generalmente donde se da la detección de problemas con las drogas. Es un motivo suficiente para que, en vez de excluir se formen alianzas entre la familia y la escuela y determinar los apoyos que se le pueden ofrecer a los alumnos o como prevenir situaciones como estas.

Lo cierto es que, por lo regular en las escuelas cuando se detectan casos de consumo de drogas, embarazos, bullying entre el alumnado éstos son amonestados y muchas de las veces expulsados. Aquí sucede igual, la escuela se “desprende” de los problemas reduciendo las posibilidades de apoyo que pueden recibir los adolescentes y sus padres. Se debilita en su labor de educar; deja rendijas por donde se filtra la cultura de la calle y “sus males”, es una institución que enfrenta nuevos desafíos.

Hoy en día es difícil visualizar a la escuela como una barrera de contención contra los “males” sociales, como la señala Lanail (2006), dado que no brinda seguridad a los alumnos ante problemas sociales como lo son las drogas, la delincuencia o la inseguridad social, como tampoco la familia. El enemigo está en acecho por lo que en forma aislada no se tienen muchas posibilidades de mantenerlo alejado. Hacer un hacer frente común incrementa esas posibilidades. Entre más amplia sea la red social mayores posibilidades existen de asegurar el bienestar de los adolescentes y dirigir los esfuerzos a la tarea de educar. Lo anterior conlleva a

reforzar la idea de que la colaboración entre escuela, familia y sociedad es necesaria. En la escuela como un espacio social existen luchas de poder entre los actores. Todos buscan ganar terreno, si esto se llega a dar sin negociaciones y acuerdos se instala como un campo de batalla.

La relación familia, estudiante y escuela puede verse desde diferentes ángulos, unos ya se han venido tratando a lo largo de este capítulo; no obstante, es necesario reflexionar el tema de la participación de los padres en la escuela de sus hijos desde la vida cotidiana de la familia: ¿Qué tanto impacto o relevancia adquiere la escuela en el seno del hogar? ¿Qué tan prioritario será el que el adolescente llegue con un aviso o citatorio para sus padres o tutores, cuando algunas familias enfrentan situaciones que lleva a los progenitores a concentrar su tiempo y energía en solventar dificultades que pueden considerar más apremiantes que la escuela de sus hijos? Así lo señaló una mamá: *“como está la situación económica, es la ayuda entre el papá y la mamá, tienen que trabajar los dos”* (Madre 7, EP); asuntos que pueden ir desde lo económico, la alimentación, la vivienda o la salud.

La atención, el cuidado y el tiempo dedicado a los hijos son actividades que los padres, madres y otros miembros de la familia redistribuyen ante las nuevas demandas que impone la vida urbana en la actualidad. Los niños y adolescentes crecen entre la casa, la calle, el barrio, los amigos, los videojuegos, internet y otros constitutivos del entramado social que llegan a influir en su identidad.

En el caso de hogares encabezados por la madre, es común la ausencia de ésta por periodos más largos que en el caso de las madres que son amas de casa, ya que las primeras tienen la responsabilidad del sustento del hogar y labora medias jornadas o jornadas completas, por lo que tiende a pasar menos tiempo dedicado a las actividades de crianza de los hijos, lo cual incluye la atención a lo académico. Comentó una profesora que participó en la investigación:

Ha habido alumnos así que les pregunto ¿Por qué no vienen si se les manda hablar? ¿Por qué no viene tu mamá, tu papá? tú tienes problemas graves, entonces deben de venir y preocuparse por ti y luego contestan

“yo no veo nunca a mi mamá, porque cuando yo despierto, ya no está y cuando llego de la escuela, ella se va” y así una desatención completa para ellos [...] tal vez ese sea uno de los problemas principales (Profesora 3, EPR).

Situaciones como la anterior orillan a que los adolescentes prácticamente pasen mucho tiempo solos en casa sin la supervisión de los padres o que queden a cargo y cuidado de un adulto que pudiera carecer de la suficiente autoridad, interés o energía para apoyar su crianza (en el caso de amistades, hermanos, tíos o abuelos, sobre todo con éstos últimos) y supervisar su educación.

Tú te das cuenta del reflejo del muchachito porque en sus calificaciones, en su uniforme, hay niños que no traen uniforme porque dicen “es que ayer me quede a dormir con mi tía o mi abuelita” no tienen la estabilidad por decir, yo llego a mi casa, tengo que llegar a lavar mi uniforme, ya está la comida para comer, ellos “vete para con tu abuelita no voy a ir”, “vete con tu mamá” entonces, esa desorganización familiar pues repercute (Directora, ENA).

La directora presenta un panorama en la que los alumnos, a su decir, son desatendidos por sus padres, hace notar desorganización al interior de la familia. En el discurso del personal de la escuela se hace destacar que algunos adolescentes quedan bajo el cuidado de los abuelos porque ambos progenitores trabajan, así lo dejó ver una profesora entrevistada:

Por lo regular aparece la abuelita y aquí hay muchos casos en que los alumnos están a cargo de los abuelos, y por aquí nos llegan los abuelos que a veces sientes pena de citar a los abuelos porque a veces apenas vienen caminando y aquí andan. (Profesora 4, EPR).

En el grupo de padres y madres encuestados el tipo de conformación familiar fue difícil de detectar. Entre los que fueron entrevistados las familias eran mayoritariamente nucleares, compuestas por el padre, la madre y los hijos. Sólo una fue ensamblada (o reconstituida), dado que una alumna era hija de una pareja anterior de la madre quien se volvió a casar y tuvo más hijos con su actual pareja.

Al revisar las hojas de registro que van en el expediente de los alumnos, (documentos facilitados por la dirección del plantel) no queda explícito el tipo de conformación familiar de los alumnos. Sólo se puede inferir por la información que

es aportada por los propios padres o tutores que son quienes llenan dichos formatos; en ellos se encontró que una cuarta parte carece de información sobre el padre, esto puede deberse a que la figura paterna está ausente, ya sea porque se trata de madres solteras, viudas o divorciadas; o bien, simplemente se omitió ese dato; no obstante, en todos los registros se tenía información de la madre de familia.

Se destacó la presencia de familias nucleares en los archivos de la escuela; no obstante, es importante mencionar que la investigación se desarrolló en una comunidad donde adquiere peso cultural la estructura de familia tradicional conformada por padre, madre e hijos (familia nuclear), familias que tienden a mantenerse unidas, pero también figuran familias que aparentan estar unidas cuando al interior están colapsadas o desintegradas. Situación quizá no exenta entre las familias participantes del estudio, algunas de las cuales pudieron parecer, según los documentos de la escuela como familias nucleares y que realmente no lo sean; es decir, cabe la posibilidad de que existan registros en los que se agregaron los datos del padre siendo este una figura totalmente desligada de la familia.

A lo largo de este capítulo se han rescatado las voces de los diferentes actores de la vida escolar, en todas se deja ver la importancia otorgada a la presencia de la familia en la escuela y las consecuencias de su distanciamiento. En algunos casos se alcanza a visualizar que el control parental aparentemente se debilita así como la comunicación entre adolescentes y adultos, todo lo cual afecta su vida escolar, pero no queda allí, también la tarea de la escuela se complejiza al tratar de asumir roles que supuestamente le corresponden a la familia y al no lograr acuerdos para trabajar en conjunto y corresponsabilizarse de lo que sucede con el estudiante. Sobre el alumno comentó la prefecta en su entrevista que a algunos les preocupa que en su casa se enteren de su bajo rendimiento o que tienen una amonestación por indisciplina:

Cuando el niño sabe que le va ir mal, una llamada de atención que les va ir mal, o sea sienten que va haber un castigo pero hay otros que la realidad

les da lo mismo [...] hay unos niños que no se preocupan porque en su casa no pasa nada” (ENA).

Desde la literatura son variadas las explicaciones con respecto a la percepción de la problemática del adolescente y la responsabilidad de la familia, por ejemplo el que no existan consecuencias inmediatas en la casa que los haga regular su conducta en la escuela. En esos casos se carece de estructura firme y de aplicación de consecuencias disciplinarias. Autores señalan (Obiols & Di Segni, 1993 y Manavella, 2010) que el aumento de la libertad en los hijos va en proporción con la permisividad de los padres. En el mejor de los casos se da una resignación que conduce a desconciertos “los padres no saben qué hacer”, no hay contornos claros, aunado a una crisis del discurso autoridad; escenario que no pasa desapercibido por los hijos adolescentes, se percatan de los intentos de actuación de sus padres para imponer autoridad. En el peor de los casos, confrontaciones constantes entre padres e hijos y entre los mismos padres, confrontaciones que actúan debilitando la organización familiar y con ello los lazos entre los miembros de la familia.

La percepción que el personal de la escuela se ha formado de los padres puede estar matizado de una serie de circunstancias, como el que los hijos pasen a segundo plano porque los padres se priorizan otros aspectos de su vida o actividades, ya sean sociales, recreativas o laborales. Al cuestionar a una profesora sobre su sentir con respecto de que sea un familiar distinto a los padres el que acuda a las reuniones convocadas, respondió: *“Hay un poquito menos interés, porque pues, pienso yo que a lo mejor puede ser por algún... algo importante, que no hayan podido asistir los papás y todo eso, entonces encargan a los demás familiares”* (Profesora 3, EPR). En ese sentido, otra profesora considera que por tener otros compromisos los padres pueden llegar a no atender los llamados de la escuela; sin embargo, a su decir, eso no justifica su ausencia:

Serán las ocupaciones que tienen o a veces el desinterés [...] Yo siempre he dicho: el papá tiene que salir, porque si no sale no come, pero tampoco lo justifico, de que no hay manera de que no se pueda dar un tiempcito de atender al hijo [...] entre más cansado vengas, o sea, atender poquito al hijo (Profesora 5, EPR).

Pero también se asocia su ausentismo y baja participación a la falta de interés por los asuntos académicos de sus hijos, como también al tipo de relación que existe entre padres e hijos y a que carecen de tiempo por diversos compromisos que puedan tener, como lo laboral, pero además con la intervención de los hijos en el manejo de la información y comunicación entre la escuela y su familia o por las circunstancias referidas a los padres, que pueden ser diversas, razón por la cual se les dará un tratamiento especial en otro capítulo. Sobre estas bases se asientan las ideas manejadas en este apartado: el distanciamiento entre padres e hijos y entre padres y escuela puede verse influido por una infinidad de circunstancias; las aquí tratadas son las que se vislumbran desde la voz de los protagonistas en esta investigación.

En un esfuerzo por analizar y comprender la realidad presente en el contexto estudiado y en él las dinámicas entre la familia, la escuela y los adolescentes, se llega a concluir que el grado de protagonismo de los padres no sólo en casa sino en la escuela es importante, asimismo la colaboración y apoyo mutuo que se pueda dar entre la familia y la escuela, dado que son piezas clave para tender un puente seguro por el que puedan transitar los adolescentes.

Las dinámicas actuales favorecen el discurso donde se plantea y se argumenta una justificación del desinterés o sensación de incapacidad de algunos padres y madres de educar y supervisar la educación de los hijos. Padres, madres, profesores y directivos se posicionan como espectadores, unas veces inmersos en las problemáticas que enfrentan los adolescentes día a día, otras veces desde una mirada distante.

Se finaliza este apartado parafraseando a Ruiz (2002) que muestra cómo las estructuras que rodean a los adolescentes dejan huella en su caminar. Él señala que su vitalidad característica, sus sueños y fantasías pueden verse trastocados cuando los pilares en su vida no son firmes, cuando la inseguridad y confusión amenazan su viaje hacia la adultez. Esos pilares están representados por sus padres, pero existen otros actores que llegan a ser significativos: sus profesores,

una sólida y armoniosa asociación entre la escuela y la familia incrementa las posibilidades de éxito en sus estudios.

Participar en la escuela ¿qué hay detrás?

La familia como centro del entramado social figura como el núcleo del desarrollo personal y social de las personas, otra de las instituciones que participa en ese desarrollo es la escuela. Ambos mundos --familia y escuela-- se han visto afectados por las constantes transformaciones sociales. Quizá más la familia que la escuela, se encuentran inmersas en una lucha constante por responder a los cambios.

La escuela como la familia se distingue una de otra por sus funciones, propósitos y formas de interacción, pero también se ha visto que sus fronteras se llegan a traslapar en tanto que inciden en la educación, desarrollo y formación del ser humano. En las relaciones entre la familia y la escuela surgen encuentros y desencuentros que determinan las relaciones que se dan al interior del centro educativo, matizadas por el tipo y grado de involucramiento de los padres en los asuntos escolares y las condiciones que establece la escuela para ello.

Pulperio (1999) menciona que tanto la escuela como la familia como instituciones sociales, poseen características muy particulares que las diferencian una de la otra; en la escuela su ubicación, tamaño, estructura, funcionamiento, modelo educativo, filosofía, nivel, tipo, etcétera; en la familia su composición, creencias religiosas, nivel socioeconómico, roles, vínculos paterno-filiales, entre otros aspectos. Familia y escuela han tejido su historia también de forma particular y todo esto permea las relaciones que se dan entre ambas instituciones. La trama que se teje entre la familia y la escuela implica una distribución de responsabilidades y de poder.

La participación de los padres en la escuela de sus hijos implica acciones concretas de diversas formas (espacios de participación) y niveles o peldaños como diría Arnstein (1969), pero además puede presentarse de forma individual o colectiva (organizados en asociaciones de padres de familia). Mediante su acción participativa los padres se posicionan como actores en la escuela. Un actor en

este sentido, para Polit (2007) es aquella persona que moviliza su capacidad de actuar desde sus propios sentidos y es lo que le da su carácter distintivo.

A lo largo de este capítulo se tocan tres de los ámbitos principales donde se promueve la participación: la familia, la escuela y la comunidad; tres espacios de que se entrelazan en el trasfondo de las narraciones de los propios protagonistas de este estudio. Los padres y madres de familia como sujetos activos se desarrollan en contextos sociales heterogéneos, su vida está marcada por una serie de experiencias que los han llevado a actuar y pensar de ciertas formas. En el grupo de padres más participativos se observan afinidades pero también contrastes y esa asimetría tiene relación con la historia personal de los actores; historias diversas que marcan puntos de partida distintos pero que en algún lugar o momento durante el recorrido llegan al encuentro. Menciona uno de los padres: *“De joven me gustaba estar en grupo: en los boys scout, estuve en grupos de jóvenes, estuve en grupos de adolescentes”* (Madre 3, EP). Así recuerda sus inicios de participación una de las madres entrevistadas y comparte a su vez sus primeras experiencias en la escuela de sus hijos:

Donde sí participe de lleno fue en la primaria, porque me metí a la mesa directiva, participaba cuando había algún evento, si había que limpiar la escuela, era la primera que iba, si la maestra pedía a alguien que le ayudara en algo, yo me apuntaba. (Madre 1, EP).

Para ella su trayectoria inicio en la primaria; para otros sus primeras participaciones en las escuelas de sus hijos fue más temprano, como señaló un padre de familia: *“ya vengo como colaborador en la sociedad de padres desde el kínder”* (Padre 1, EP). Y otro mencionó que empezó a participar en las escuelas de sus hijos antes de que cursaran la secundaria: *“desde el kínder, cuando yo fui presidente y de ahí me gusto”* (Padre 2, EP).

Resulta notable que no sólo se destaca en el discurso de los padres “más participativos” que su trayectoria haya iniciado desde los primeros años escolares de sus hijos y lo constante de éstas, sino que numéricamente mencionan más eventos en los que han participado contrario a quienes conforman el grupo de

padres “menos participativos”. En este estudio, éstos últimos tienen más localizada su participación: *“Lo único es la kermes, porque siempre estaba ayudando a vender, ese es mi único recuerdo”* (Madre 4, EP). Los primeros se muestran con iniciativa para colaborar con la escuela; en el otro grupo se limitan a “cumplir”, se ubican como padres obedientes.

Nunca me han dicho nada, más bien nos piden la cooperación y la maestra asesora es la que compra y a ellos mismos los pone a vender [...] si me hubieran dicho, sí, pero yo sola no [...] Participé cuando nos hablaban a las mamás, cuando hacían bailables, el teatro... en el kínder tienes que vender cada mes y se van turnando los papás [...] En las kermeses a fuerzas teníamos que ir a vender, en la primaria también lo mismo pasó [...] Nunca fui requerida para participar (Madre 6, EP).

La historia personal de los entrevistados muestra episodios en los que han figurado participando desde los primeros años de vida escolar de sus hijos, lo cual marca una diferencia entre quienes participan más o en menor medida, pero también entran en juego los espacios que se habitaron anteriormente (como se verá más adelante) así como sus motivaciones.

Los padres y madres de familia que destacan con su participación en la escuela donde se realizó el estudio mantienen constancia en su participación, tienen un papel más protagónico y expresan que les gusta y satisface participar. Atribuyen que la escuela es lo que es, por ellos.

Cuando mis hijos estaban en el kínder, la escuela apenas era un salón. Entonces a mi hijo le compré una bicicleta y no la quiso, la rifamos y de ahí empezamos a trabajar y empecé a animar a las mamás y empezamos y el kínder creció, hicieron otro salón, hicieron una biblioteca, nos pusieron una cancha y eso me dejó una satisfacción a mí porque yo sé que ayude. Ahorita el kínder ya está grandísimo, ya nada que ver con aquel kínder que nosotros empezamos, pero si me queda la satisfacción de que yo participé (Madre 1, EP).

Llama la atención cómo sienten ellos que la escuela les pertenece. Al impactar con su acción en la escuela, se apropian del espacio; es decir, adquieren una pertenencia; tienen un imaginario sobre la escuela que esperan para sus hijos y se activan para propiciar ese espacio. A decir de Gómez, la escuela “se inscribe en la

historia del sujeto como tatuaje de una pertenencia indeleble [...] como lugar de vida cotidiana [...] como una puerta por donde se entra y se sale de los espacios cualificados y de los espacios cuantificados” (2011, p. 109), hacen a la escuela parte de su vida. Los que menos participan entran y salen pero sin un impacto cualitativo ni cuantitativo, no se quedan en la escuela, la escuela no forma parte de su vida cotidiana: *“A las juntas nada más”* (Madre 6, EP) expresó una madre de familia.

Esos espacios donde se entabla la comunicación con el otro como ser social es la memoria construida en la comunidad, esa memoria donde significa al otro memoria territorializada que se comparte (ibídem). Los “menos participativos” se comunican poco; para ellos no es un espacio social privilegiado. Se deja ver esta situación en el comentario de una mamá: *“Con ninguno, con nadie [...] a lo que voy nomas, de hecho allí esta una mamá que estuvo conmigo en la prepa y si la veo la saludo, pero así de lejos y nomas”* (Madre 4, EP) que coincide con lo que otra madre de familia expresó:

Sólo los saludo (a otros padres) en las juntas en los eventos que hay y platico un poco [...] (se relaciona) nada más con la maestra asesora, que es la tutora, porque ella era la de las juntas y nos quería conocer a cada papá. (Madre 6, EP).

Las madres entrevistadas “menos participativas” tienen escasos recuerdos que compartir en torno a su involucración en el espacio escolar. En momentos se van encontrando con otros que sí participan, pero no es algo muy colectivo ni significativo. En cambio la escuela aparece como un actor protagónico en la vida de aquellos padres con mayor participación; se asocia a los logros plasmados, en especial los relacionados con la consecución de infraestructura o servicios para la escuela.

Para estar bien con la comunidad, como estar bien con la escuela y en su casa, sentirse orgulloso de pertenecer a una institución así o que a tus hijos los tienes en una institución así, realmente se siente bonito todo lo que has hecho lo que has logrado (Padre 2, EP).

Se adjudican los logros al hacer balance; le confieren permanencia a sus logros materiales: *“En el tiempo que estuve en el kínder logramos hacer el cerco y la barda perimetral”* (Padre 1, EP). Y otro padre compartió:

No había desayunos escolares había en otras instituciones [...] en ese kínder donde yo llegué no había. Este kínder era público, buscar que ese proyecto aterrizara, gracias a Dios aterrizó, yo quede muy satisfecho de que mucha gente desde ahí estuvo conmigo, me apoyó y sacamos adelante ese proyecto (Padre 2, EP).

En sus narrativas mencionó que no ve limitaciones para su propósito, él señaló que va a donde tengan que ir y con quienes tengan que ir, así lo deja ver en el siguiente extracto de su entrevista:

Yo en la junta [con personas de la SEP] les dije: “aquí no se discrimina nadie, si nos van a dar, denos para todos o no nos den para nadie [desayunos escolares]”, cuando dije eso todos se pararon y me aplaudieron porque son palabras muy bonitas aunque son muy fuertes, pero no debe de haber discriminación, tal vez lo dije con mucho sentimiento pero les llego, porque se pararon y eso fue una presión para ellos y de ahí varias escuelas se favorecieron porque no las tenían contempladas (Padre 2, EP).

En su discurso se observa que no sólo lo mueve el alcanzar un beneficio propio, sino que también para otras personas, desde la justicia. Y así lo deja ver más adelante cuando saca a la luz otras esferas de su vida. El siguiente relato es de cuando perteneció a un sindicato de trabajadores en una empresa de su localidad:

Yo siempre alegaba, me quejé [por despedir masivamente a sus compañeros] “no es la forma” les dije, “una persona que le sirvió a una empresa, llegar y decirle “no me sirves” iba al sindicato y me agarraba defendiendo a la gente, yo estaba viendo no por el beneficio mío, porque sabíamos que a todos nos iban a liquidar, ya nos habían dicho, pero se me hacia la realidad muy cruel para la gente, me tocó pasar a moverle el tapete a los que estaban allí (Padre 2, EP).

Pero además participa ya sea como miembro o líder en cuatro programas de apoyo social en su colonia, mencionó: *“Viendo por la comunidad, entonces, ahí la gente me tiene contemplado”* (Padre 2, EP). Hay una expresión de ver por todos de cuidar sus intereses pero también los intereses de los demás.

De igual forma uno de los papás entrevistado señaló: *“Dicen que soy problemático porque no me dejo, que defiendo lo justo [...] tengo que pelear la justicia porque entonces de que sirve que te quede allá y acá”* (Padre 1, EP). Es así como la historia de participación en otros ámbitos fuera del escolar refleja afinidades en cuanto al interés de servicio, de sentirse útil, de ver por los demás: *“Yo como padre de familia que quiero hacer algo por el bien de la comunidad, por el bien de ellos (hijos), por el bien de la escuela [...] mis hijos me interesan y los alumnos me interesan”* (Padre 2, EP). Se observa un amplio sentido de responsabilidad social, que como menciona Davidovich, Espina, Navarro y Salazar (2005) tiene que ver con el compromiso sentido no solo por el bienestar propio, sino también por el de los más allegados, por el bienestar de los demás. Son personas que orientan su acción individual y colectiva hacia la equidad y la justicia, fuertemente vinculada con lo que se entiende por conducta participativa, que incluye a su vez el realizar acciones en conjunto con otras personas para lograr ciertos fines que tienen su fundamento en el bien común, partiendo de conocer previamente las necesidades propias y ajenas (Navarro, Pérez, González, Mora & Jiménez, 2005). Cooperan para satisfacerlas y comparten soluciones (Alguacil, 2005).

Según lo que expresan estos padres y madres de familia, arman proyectos principalmente materiales. Los padres de familia “más participativos” construyen sus representaciones e imaginarios desde distintas trayectorias y espacios en comparación a los “menos participativos”

Es un proyecto muy satisfactorio para mí y para la gente, porque hoy en día todavía se tiene [...] ese proyecto es de cuando yo iba empezando, empecé con el pie derecho; o sea, es lógico que es algo que va pasando de por vida, y vas a seguir recordando que hay algo bueno que perseguiste y lo alcanzaste (Padre 2, EP).

Este padre de familia como otros padres y madres encuestados expresó abiertamente su gusto al participar en la escuela, las satisfacciones que esto le ha retribuido alimenta esa inclinación por ser actor protagónico en las escuelas. La satisfacción surge como algo que mueve a participar en las escuelas pero existen

otras motivaciones más: asegurar que sus hijos reciban la educación que merecen, así como el reconocimiento refuerza su participación.

En sus discursos, los padres dejan ver la construcción de sentido que otorgan a sus prácticas, la importancia que dan a la escuela, a la educación de sus hijos y el reconocimiento de su aportación para lograr una mejor educación para sus hijos, en un espacio físico digno. Se apoyan en el trabajo individual y colectivo con el que se van logrando esas mejoras, se legitima su participación. Los padres más participativo por lo regular han ocupado cargos formales (se han organizado) en las escuelas en las que han estado sus hijos.

Después de que la niña paso a primaria, el primer año estuve en el mini comité del salón, los dos años, cuando el niño estuvo en primero con la misma maestra que le había dado a la niña lógico que dijo: “el papá ya lo conocemos” me dijo “queremos que sea del mini comité también” y como éramos muy participativos nosotros entonces luego nos identificaban los mismos maestros [...] En quinto fue cuando me convocaron, fui supuestamente vicepresidente, pero por ultimo fungí como presidente [...] cuando estuve en tercero y quinto año en la sociedad de padres de familia pues ya me identificaban. Cuando yo pasé a secundaria, ya me conocían (Padre 2, EP).

Entender su actoría en la escuela desde el diferencial de la participación, requiere que cada persona reconozca su condición de actor pero también el de los demás (Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescente [INN], 2010), que reconozcan sus potenciales y se unan para el trabajo colectivo.

A éstos el tiempo les pertenece, lo construyen, no tiene límites el tiempo (Gómez, 2011). Lo que hicieron antes, su trayectoria, queda para los que vienen. Se le destina tiempo, no necesariamente es que tengan más tiempo. Así lo dejó ver uno de los papás entrevistados: “*Mucha gente me dice `es que tú tienes tienda y tienes tiempo´ no tanto eso, les digo `al contrario yo quisiera más tiempo, tener más manos para hacer mucho más cosas´”* (Padre 2, EP). Este padre de familia tiene múltiples ocupaciones: un abarrotes, una papelería, puesto de comida, líder de su colonia (con varios proyectos de apoyo social a cargo) y miembro de la Asociación de Padres de Familia; no es que le sobre tiempo para participar en la escuela de

sus hijos, sólo que lo administra de tal forma que le permite atender sus negocios y participar en la escuela y en su localidad. Pero además mencionó que tiene el apoyo de su familia:

Cómo es un negocio familiar mi esposa se queda y yo puedo ir a las juntas [...] una buena comunicación esposo-esposa, pues siempre da eso, “¿vas tú a la junta o voy yo?”, podemos negociar el horario [...] Estamos al pendiente de los hijos, en la escuela o en la casa” (Padre 2, EP).

La organización familiar está en función a los roles que él desempeña. Cuando este padre de familia tiene compromisos en la escuela o como líder de su colonia su esposa se hace cargo de los negocios; ambos están contiguos a su casa. Los que más participan llevan la escuela a su hogar; mencionó: “A mi esposa le gusta participar, nomás que ella no ha querido entrar en cargos, pero me apoya” (Padre 2, EP). También agregó:

Todos tenemos un papel, dentro de casa, como dentro del trabajo, [...], pero más aparte das otro poquito más de ti para mejoría de la escuela, para mejoría de los alumnos, que al fin de cuentas es lo que busca uno, para mejorar lo que es la Sociedad de Padres de Familia y para hablar un poquito de mejorar el área donde se encuentra la escuela, la comunidad en donde se ubica la escuela, fomentar un poquito más de buena cultura para los “plebes” que van creciendo diciéndoles “pasaste primaria hay una buena secundaria que te tiene las puertas abiertas para cualquier momento que quieras acudir a esa escuela” y una escuela de mejoría ¡qué bueno no que se trate nomás de uno ir mejorando nomás las aulas de la institución! (Padre 2, EP).

Pero no sólo su participación queda en lo escolar, sino de tocan otras esferas la vida: la comunidad, así lo expresó también otro papá: “seguirlos apoyando en los quehaceres del estudio y aparte que participo aquí en la colonia, fui presidente de la asociación de vecinos [...] o sea me ha gustado participar” (Padre 1, EP).

La constitución de redes tiene que ver con la defensa de los derechos de los padres y de los alumnos (pelea por los derechos). Sale a la luz su capacidad de agencia la cual tiene relación con la de ser actor en el espacio educativo y en su comunidad, no sólo reproducir sino producir, de proponer y de hacer. “Una de las manifestaciones de la capacidad de agencia es el manejo de la propia agenda, de

su accionar, de su impacto sobre personas, cosas, tiempos y espacios” (Gómez, 2011, p. 123). Esa capacidad los convierte en agentes que buscan, mediante acciones concretas, modificar y mejorar los espacios donde se desarrollan. Existe una lucha por las representaciones legítimas, cómo se miran a ellos mismos, cómo se miran cómo diferentes, tiene que ver con visibilidad, pero también con reconocer sus cualidades.

Una persona que se reconoce como actor puede valorar sus formas de ver, de sentir, de entender el mundo y su propia vida. Significa tener estima de lo que uno es y como es. Significa estar orgulloso de lo que uno es con sus propias cualidades y sus propias debilidades (Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescente [INN], 2010).

No se trata de que estos padres de familia se sientan superiores a los demás, cuando ellos consiguen cosas, consiguen para todos los demás. Los padres que participan aunque se diferencian del resto de los padres, no se destierran de la escuela, ni de los menos participativos. En los padres “menos participativos” la apatía se hace presente, esa manifestación de desinterés se relaciona con inmovilidad, con la no acción; en cambio el protagonismo con el ser actores, con el actuar (Gómez, 2011). En lugar de un sentimiento de superioridad, visto en términos peyorativos, estos padres de familia se posicionan como líderes, lo que viene a desmitificar lo que de ellos se cree, sin menospreciar lo reforzador que resulta el reconocimiento de los demás, así lo dejó ver uno de los padres: *“Mucha gente, cuando yo llego para esos rumbos, la gente me ve y me dice ¡adiós Gerardo! o sea te queda una buena imagen”* (Padre 2, EP). El otro padre de familia comentó: *“A mí me saludan mucho a donde voy. Mi esposa me dice ‘vete tú atrás porque donde quiera te quedas platicando’ y pues, qué voy hacer si todos me conocen”* (Padre 1, EP). El reconocimiento de los demás moviliza y refuerza su actuar dentro y fuera de la escuela, son identificados.

La gente me nombró, como ya había estado en la mesa directiva de la primaria, pues realmente muchos papás ya saben el tipo de trabajo, saben que buscas buenas opciones para la escuela, levantas a la escuela, le bajas buenos proyectos a la escuela [...] Cuando yo pasé a secundaria ya me conocían decían “el señor es bueno para estar dentro de la sociedad de padres de familia, sabe el interés que hace falta, las aportaciones que

hacen falta para la escuela” se buscan personas de mejoría en una sociedad de padres de familia (Padre 2, EP).

Una madre de familia expresó:

Yo soy muy inquieta, si vienen de algún partido y me dicen que si quiero participar, yo participo, si vienen de la iglesia y me dicen que si quiero participar yo digo que sí. Si hay alguna vecina que tiene algún problema y la puedo apoyar, me junto con todas las vecinas, le juntamos una despensa y la apoyamos, ósea, siempre me ha gustado apoyar (Madre 1, EP).

Los padres “más participativos” comparten motivadores comunes para participar en la escuela de sus hijos, dejando a un lado su grado de involucramiento, los mueven las mismas cosas: el interés y el amor por sus hijos, así como ciertas creencias, el valor que le dan a la escuela, a sus actores y a su propia participación, así lo mencionó un padre de familia: *“El motor que mueve a los hijos somos nosotros, entonces para que los hijos vean y cuando les llegue el momento ellos participen, dejarles la enseñanza”* (Padre 1, EP), buscan ser un ejemplo para sus hijos. *“Que más motivo (para participar en la escuela) puede ser que el amor que le tienen a sus hijos”* (Madre 2, EP), para ellos participar en la escuela es una forma de expresión del amor hacia sus hijos, de estar presente en su vida, y así lo manifestó una madre de familia: *“me gusta saber qué es lo que hacen mis hijos, qué está habiendo, qué eventos hay en la escuela [...] el interés por sus hijos”* (Madre 1, EP). Pero además, mantenerse informados y de acercarse a su otro mundo, y de alguna forma, estar en él: *“yo quería saber cómo era y acercarme a ver, porque se oía muchas cosas de la secundaria”* (Madre 3, EP).

En ese mismo sentido, en su discurso uno de los papás dejó ver una serie de motivadores, unos referidos al amor hacia sus hijos y el demostrarles interés, pero también el sentirse útil y ser reconocido:

Una es el amor como padre y la otra es cómo servir [...] Uno se siente bien, que el hijo vea que uno contribuye también para que él se sienta mejor y que vea que uno está al pendiente de él eso tiene que ver mucho, el que ellos vean el interés que tienes por ellos y que digan “mi papá sí fue a la junta, sí le intereso” [...] que tu hijo vea que estás al pendiente [...] uno se siente bien, sientes que le sirves a los ciudadanía, sientes que le sirves a tu

hijo principalmente, sientes que eres importante, tener influencia en personas que viven a tu alrededor eso tiene mucho que ver (Padre 2, EP).

Estos aspectos disparan su actuación, pueden identificarse unos a otros y reconocen más fácilmente a aquellos padres que aparentemente están ausentes como actores de participación: “*Siempre somos los mismos*” aseguran la mayoría de los padres participativos.

Desde la literatura surgen reflexiones en torno a encontrar una explicación por el aparente escaso compromiso de algunos padres con la educación de sus hijos. Scribner, Young y Pedroza señalan:

La participación del padre abarca una multitud de fenómenos complejos. Las diferencias en la estructura familiar, cultura, origen étnico, clase social, edad y sexo representan sólo algunos de los factores que afectan las interpretaciones o generalizaciones acerca de la naturaleza de la participación de los padres (1999, p. 36).

Adelantando premisas, se puede decir que en ocasiones bajo determinadas circunstancias los padres y madres de familia se inhiben para participar en mayor medida en la escuela. Pueden ser un inconveniente sus pasiones, creencias y miedos, como refirió una mamá: “*Muchas veces se le teme al compromiso, más cuando se tiene niños pequeños*” (Madre 6, EP). Y por otros factores fuera de su voluntad, como lo son la salud “*con el azúcar cuando la traigo muy alta como que mi atención no es la misma que cuando la tengo normal, entonces digo, me meto en la escuela a participar y a lo mejor no hago las cosas correctamente*” (Madre 1, EP) y el trabajo: “*les digo [a sus hijas] que hay veces que no se puede y que me tengo que ir a trabajar*” (Madre 4, EP), o por la propia personalidad:

Soy muy vergonzosa y hay veces que no tengo la facilidad para expresarme y soy una persona muy callada, no soy muy expresiva, la mayoría de las veces me quedo con las ganas, pienso las cosas pero como que necesito más valor yo creo, mi mama es igual [...] temo a la crítica, el no saber cómo expresarme (Madre 4, EP).

O por haber vivido situaciones que asumen como negativas; señaló un papá: “*Hay quien quiere, yo creo que la mayoría quisiera participar, pero los frena el haber*

visto u oído experiencias que han pasado negativas" (Padre 1, EP); ese tipo de experiencias se dejó ver en la entrevista a una de las mamás:

Yo estuve una vez en una mesa directiva, no me gustó, porque es mucha la friega y no falta quien se transe el dinero, estaba de vocal en el kínder y hubo otra que la tesorera se agarró el dinero y se quema todo el equipo, es feo y me quedo a mí que siempre es igual, de que no falta quien pegue el ganón ahí, y dije yo ya no vuelvo (Madre 8, EP).

Otra mencionó que no le ha interesado participar en la Asociación de Padres de Familia por desconfianza: *"Habiendo dinero hay corrupción y no hay sinceridad con las personas, entonces me mantengo al margen"* (Madre 2, EP). Se deja entrever también falta de iniciativa: *"Necesito especialmente ir a ofrecirme de que yo puedo participar"* (Madre 1, EP).

En perspectiva del personal de la escuela, las razones son más diversas: *"Entendemos que trabajan, tienen necesidades, entonces sí falta participación"* (Orientadora, ENA). Algunos coinciden en que el trabajo es una de las principales razones por la que no participan: *"es la cuestión del trabajo"* (Profesor 1, EPR), en ese mismo sentido un profesor consideró:

Hay desinterés por los papas, aunque la escuela quiera y quiera informales y tenerlos aquí para estarles diciendo de sus niños pues no, no ponen interés. También por el trabajo, es una colonia de trabajadores, aquí la mayoría, los dos trabajan" pero también agrega "o son dejados, o son [...] matrimonios disfuncionales [...] o son mamás solteras o el desinterés (Profesor 2, EPR).

El tener que trabajar es una forma de explicación y justificación del ausentismo de los padres en la escuela para algunos profesores, pero también reconocen el desinterés, el tipo y estructura familiar. El agobio es otra de las razones que surge entre lo que exponen los profesores:

Hay otros papas en donde se ven muy pasivos [...] se batalla mucho, no quieren, son como muy calmados, no sé, casi no son dinámicos [...] también porque trabajan mucho, están casi todo el tiempo trabajando y vienen cansados, entonces no quieren saber si el muchacho se portó mal o tuvo problemas, ósea el señor nomás quiere que el muchachito pase [...] el nivel socioeconómico, el tipo de familia, no tanto porque no les interese el

muchacho, sino porque están tan preocupados de que acabo de perder mi trabajo, estoy buscando un trabajo, no tengo trabajo ahorita (Profesora 2, EPR).

En palabras de la directora: *“Se dan muchas situaciones pero en parte es esa cultura que te digo de desapego”* (ENA). *“Son desobligados”* señaló la prefecta (ENA). Una profesora enfatiza que los padres no participan por *“desinterés”* (Profesora 3, EPR) y otra compartió su reflexión: *“Serán las ocupaciones que tienen o a veces el desinterés [...] el papá necesariamente tiene que irse a trabajar, y a veces no tiene tiempo, hay mucho descuido”* (Profesora 4, EPR).

El trabajo es una constante en sus narrativas, así como el grado de responsabilidad e interés en los asuntos de los hijos y los problemas en la familia.

La situación laboral de muchos de ellos, la mayoría trabaja todo el día, trabaja en maquilas y eso es algo por lo que difícilmente acude a la escuela. La situación familiar ya es muy difícil, su entorno donde viven también ya se les complica, el ritmo de vida que tenemos todos que no nos damos ese tiempesito extra para echarnos una vuelta, las actividades que están envueltos, el cansancio, los problemas a lo mejor familiares [...] falta de organización, son familias disfuncionales madres solteras, parejas en conflictos, hay unos que son huérfanos que viven con la tía, con la abuela, la hermana (Profesora 1, EPR).

Al rescatar las voces de los actores, el lugar común es que los padres no participan en la escuela, que les falta interés, que no tienen tiempo; pero también figura el que se pone trabas a su participación, no se les permite, existen límites impuestos desde la LGE. En fin, toda una serie de imaginarios que pierden fuerza en el caso de los padres de este estudio que son protagónicos en la escuela, ellos irrumpen con su acción y se colocan como padres en una historia no prevista. Rompen lo que se esperaba de ellos, tal como expresa De Gregorio (2005) quien los ubica como sujetos marginales, periféricos y subsidiarios con respecto a los profesores. Ellos rompen los espacios que se les dan para participar y lo hacen de una forma organizada posicionándose como protagonistas: *“¿pedir apoyo al gobierno? nos va decir: ‘oyes ya te di, cómo te voy a dar más’, pero buscar el apoyo con otras instancias sí se puede”* (Padre 2, EP). Se reconocen capaces de

comprender su realidad, forjarse una opinión al respecto, expresarse responsablemente y buscar soluciones (Rojas, 2012).

Resulta interesante que tanto los padres encuestados y el resto del personal entrevistado, exceptuado a los padres más participativos, aluden que entre los inconvenientes para participar está el trabajo (falta de tiempo); el tipo de familia, conformada por un solo progenitor o el que sea una familia con conflictos y problemas de comunicación; así como la situación económica (que conlleva a que el único miembro trabaje o si figuran ambos padres, ambos tengan que trabajar para solventar los gastos del hogar); como también está el desinterés hacia la educación de sus hijos, este último con mayor peso entre todos los actores consultados; el interés, que es un término que se asocia con disposición, con actuación, con prioridad.

Las miradas de los actores en este estudio se contraponen, desde la escuela se tienen la creencia generalizada de que a los padres no les interesa la escuela, no les interesan los hijos, no tienen tiempo para participar y su presencia en la escuela está en función al desempeño académico de los hijos. Son representaciones legitimadas por el colectivo escolar. En sus narrativas surge un lenguaje discriminador y culpabilizante, y es desde ese imaginario que es posible comprender el marco de referencia de sus acciones para promover u obstaculizar la participación de los padres

En cambio, los padres más participativos tienen una representación de sí mismos distinta, una representación distinta de lo que se merecen sus hijos, de cómo debe ser la escuela. Por lo que existe un choque de miradas entre la percepción que tiene el personal de la escuela y la de ellos mismos.

Los profesores y la directora consideran participativo a aquel padre que acude a los llamados que hace la escuela y que se acerca para informarse sobre el desempeño académico y conductual de sus hijos. Los profesores circunscriben la participación de los padres a su espacio en el salón de clase: “tú has lo tuyo y déjame hacer lo mío”, y lo de los padres es que apoyen en casa al hijo, que

supervisen las tareas, que se aseguren que estudie y que corrijan aquellas conductas que interfieren con su aprendizaje (De Gregorio, 2005).

Sin embargo, se encontró que las acciones participativas de los padres de familia trascienden los mismos límites que pone la escuela y a la propia dirección. A su decir nada los detiene, rompen situaciones límites, llegan a donde pueden llegar, sostenidos en el deseo de que sus hijos estén en la escuela como ellos se la imaginaron. Se posicionan como iguales, dejan atrás la subalternidad (Gómez, 2011).

Aún con tropiezos y frenos del director, porque yo no tengo “pelos en la lengua” para decir lo que pienso, aun así con “tapujos” del director hicimos ¿qué les ardió? me tiene sin cuidado, porque cuando yo empecé y agarre la batuta dije que iba a cuidar el dinero de los padres de familia, porque el dinero de los padres de familia es para beneficios de la escuela, no para hacer comidas y fiestas a los maestros, entonces ese fue uno de los motivos por los que me empezaron a tachar por grillero (Padre 1, EP).

De acuerdo a lo encontrado me atrevo a apresurar que, así como los padres y madres de familia se imaginan protagonistas en el mundo, en su vida, es la forma en que se imaginan protagonistas en la escuela. La inmovilidad no es una opción para ellos. Su actoría no es aislada; es una forma de estar en el mundo. Participar para ellos es una forma de vida, una filosofía de vida.

La acción participativa de los padres tiene una continuidad a lo largo de su vida y no sólo en el pasado, sino que lo trascienden al futuro, y no se circunscribe a la escuela sino también en otros espacios como la comunidad y el trabajo. También son ellos así hacia afuera; eso les impacta en el imaginario que tienen de ellos mismos y tiene que ver con las representaciones que tienen sobre la escuela, sobre la educación que se merecen sus hijos, sobre sus hijos, sobre los otros padres, sobre la autoridad y sobre los límites que les impone la realidad.

Reflexiones, prácticas y representaciones en torno a la participación de los padres en la escuela

El desarrollo y educación del ser humano empieza en el hogar, en el seno de la familia. Con el paso del tiempo se incorpora la escuela. Una entra en el ámbito de la educación informal y la otra formal, ambas como contextos complementarios que comparten un punto de encuentro: el hijo-alumno. Y es de esperarse que se reconozca como importante y necesaria su vinculación, la participación de la familia en la escuela y la apertura de espacios de participación a los padres por parte de la escuela.

La participación social en la escuela es un fenómeno complejo que requiere ser estudiado y reflexionado desde la experiencia de los actores educativos. La participación de los padres en la escuela puede manifestarse y entenderse en formas muy variadas. Dada sus vivencias, los padres mantienen diversas formas de entender su propia actuación y la de los demás. Y así lo expuso una madre de familia:

En la primaria veo más gente [padres], en la secundaria hay menos, yo creo que a la gente le interesa menos [...] Cuando los padres no participan ya los niños [...] lo toman como que no les importa la escuela, su futuro (Madre 4, EP).

Su explicación a la baja presencia de los padres y madres de familia en la escuela expone una relación inversa entre el avance de grado escolar y la participación de éstos. Ésta va en retroceso a medida que los hijos avanzan de nivel educativo. Otras razones tienen como base la cuestión laboral. El que los padres trabajen repercute, según lo expresado, en la disponibilidad de acudir y/o participar en la escuela, pero también se sigue relacionando con el interés o importancia que otorgan los padres a la educación de sus hijos. Igual percepción muestran otros miembros de la comunidad educativa estudiada, pero además lo relacionan con factores como el nivel socioeconómico y el tipo de familia.

En la secundaria ya se desatienden (los padres) por completo de los muchachos[...] es la cultura del no esfuerzo pues que los papás están muy cansados, trabajan mucho y ahí la escuela que te resuelva [...] y mientras que los papás sigamos así como desatendidos pues no nos damos cuenta de lo que está pasando [...] ahorita los niños, aquí están creciendo silvestres, tú te das cuenta del reflejo del muchachito porque en sus calificaciones, en su uniforme, hay niños que no traen uniforme porque dicen “es que ayer me quede a dormir con mi tía o mi abuelita” no tienen la estabilidad por decir: yo llego a mi casa, tengo que llegar a lavar mi uniforme, ya está la comida “vete con tu abuelita, no voy a ir, vete con tu mamá” entonces esa desorganización familiar pues repercute (Directora, ENA).

Un profesor mencionó: *“En general, no hay participación, no se preocupan [...] Falta mucha comunicación con ellos, no les veo esa inquietud de ayudarlo al hijo, de apoyarlo”* (Profesor 1, EPR). La no participación de los padres en la escuela, según lo expresado, se sigue relacionando al grado de interés de los padres en la educación de sus hijos, a una falta de compromiso.

Pero además, en sus discursos entra en juego un elemento coincidente al momento de pretender explicar la insuficiente participación y presencia de los padres en la escuela de sus hijos: los compromisos laborales de éstos. El que dediquen largas horas a la jornada laboral obstaculiza no solo acudir a los llamados de la escuela, sino también en ocasiones el apoyar o vigilar el progreso académico desde el hogar; en muchas de las ocasiones los padres llegan cansados sin ánimo para supervisar las responsabilidades escolares de sus hijos, lo que incrementa el riesgo de descuidar sus estudios.

Sumado a lo anterior se mencionan los horarios en los que se cita a los padres, que pueden no coincidir con los espacios disponibles por éstos, dejándoles en la disyuntiva de faltar al trabajo o faltar a la junta de la escuela. Señaló la directora:

Los papás se quejaban de que las reuniones eran en que el momento en que ellos estaban en el trabajo la mayoría, pues ya sabes, que ahorita por la necesidad todos trabajamos, mamá y papá, entonces se optó por cambiarse la hora (ENA).

A pesar de que recién se hicieron cambios en el horario en que se convoca a los padres y madres de familia dejando la realización de reuniones a las 6 de la tarde, esta medida no ha mejorado el porcentaje de asistencia, dado que, por lo regular, la hora de salida laboral es a las 7 pm. Tal parece que desde la escuela consideran que con ese cambio de horario la presencia de los padres mejorará; sin embargo, esos mecanismos implementados: horarios, avisos; más que promover su presencia y participación, la disuaden, se pide su participación y a la vez no se espera, les queda claro su escaso poder de convocatoria y aún así prevalecen esas estrategias. Ahora bien, habrá que ver qué pasa del otro lado, la familia, es fácil culpabilizarlos: no les interesa, no tienen tiempo, eso se dicen.

Lo cierto es que la familia hoy sufre más presiones de tipo económico y social que antaño. La incorporación de la mujer al mercado laboral se suma a la lista de factores que entorpecen relaciones fluidas entre la familia y la escuela. Aun así, hay padres y madres de familia que trabajan y no desatienden los llamados de la escuela y no sólo eso, sino que hacen de la escuela un espacio más de su vida.

Los padres de familia poseen ciertas predisposiciones para percibir su realidad y por lo tanto para actuar. Mencionó durante su entrevista un padre de familia: *“Aprendí que participar es bonito y a la vez es difícil porque lo tachan de ladrón y de grillero”* (Padre 1, EP). Al tener un papel destacado en la escuela, los padres de familia sienten que quedan expuestos a la mirada crítica de otros padres, cuyos juicios en ocasiones se interpretan como injustos, y agregó *“Hay que conocer a la gente antes de ponerle el dedo encima como me lo han hecho en varias ocasiones”* (Padre 1, EP).

Señala Gómez (2011), los esquemas de representación orientan la acción de las personas. En este sentido, la disposición para participar en la escuela de los padres, modifica su actuación y ésta va modificando esos esquemas, de representación. En el caso de uno de los padres de familia entrevistado que forma parte de la Asociación de Padres de Familia, comentó que él participa aún con la

resistencia de los profesores, quienes, asegura, lejos de motivar a los padres los evitan o mantienen al margen:

Ellos [los maestros] no quieren [hacer participar a los padres] que porque los padres de familia somos muy apáticos, y pues ellos no ponen el ejemplo, porque en lugar de intentarlo se quedan en el pensamiento de que porque no vienen no pueden hacer nada [...] yo pienso que ellos se imaginan que si citan a los padres ahí los van a tener, sino siempre, sí seguido y ellos no se quieren quedar después de sus clases [...] no vienen a enseñar a nuestros hijos como es, nada más están para estar jorobando a los padres de familia que les pagamos por hacer las cosas a medias (Padre 1, EP).

Los obstáculos impuestos se perciben por los padres provenientes de diversos ángulos. Se reconocen las situaciones límite, los obstáculos impuestos por la misma organización escolar. Se busca romper esos esquemas. Los padres buscan lograr un espacio y mantenerlo; buscan conservar su posición y transformar el entorno en pro de mejores condiciones para la educación de sus hijos (Bourdieu, 1968; Bourdieu, 2000a y Bourdieu & Wacquant, 2008).

Por otro lado, su predisposición para participar de determinada forma en la escuela, se ha visto influida por situaciones pasadas, principalmente por los modelos referenciados desde su familia de origen: “*Lo participativo yo lo traigo de él (papá), porque cuando yo estaba en la escuela el también participaba, entonces eso fue lo que yo vi, todo el tiempo en las tareas, en todo*” (Padre 1, EP). El apoyo de los padres durante sus años escolares es reconocido y percibido como valioso por los entrevistados. Uno de los padres de familia participantes relacionó directamente su interés a participar al ejemplo que le dejó su papá: “*Lo participativo yo lo traigo de él, porque cuando yo estaba en la escuela el también participaba, entonces eso fue lo que yo vi*”. (Padre 1, EP). Y como él otros padres también comentaron:

Lo que recuerdo yo [...] mi papá trabajaba todo el día, pero mi mamá siempre estaba en las juntas y como yo pertenecía al club de danza de mi escuela, de la secundaria, también nos dejaba que fuéramos o que si había

algún evento allí estaba. Siempre mostraban interés en que yo estudiara (Madre 2, EP).

En su historia de participación surgen como ejemplo las figuras paternas y maternas como modelos de referencia.

Mi mamá a pesar de que éramos cinco, siempre fue a las juntas, a pesar de que éramos de bajos recursos, siempre era que un bailable ahí estaba el vestuario, kermés la apuntamos siempre nosotros en los tamales, que mi hermano la apuntaba en los pasteles y yo no sé cómo pero mi mamá siempre cumplía (Madre 3, EP).

En sus remembranzas surgen además de los padres otras figuras significativas. Así lo expresa uno de los padres de familia participante, él además reconoció los valores que le fueron inculcando desde el seno familiar.

Yo siempre me sentí rodeado de gente de buena vibra, toda mi parte de la primaria fue gente de buena vibra, compañeros, mis papás me apoyaban mucho [...] Yo siempre note que hubo ese cambio en mí, que yo era diferente [...] en la primaria me decían que no era dejado y era muy movido [...] nos inculcaron respeto, honestidad, ser unas personas de bien [...] yo platico por teléfono y le digo, papá yo estoy orgulloso de lo que me diste, de lo que me ha dado, lo que él me enseñó (Padre 2, EP).

En estas narraciones los entrevistados resaltan la importancia de las figuras parentales durante sus primeros años de estudio y reconocen el interés de sus padres en sus estudios. Señala Bourdieu que la historia del sujeto, los campos habitados, lo predispone a actuar de cierta forma en el mundo, a reproducir modelos (Bourdieu & Passeron, 1977).

Su participación en la escuela de sus hijos se ve influida por la historia familiar de los padres, el entorno social y cultural en el que se desarrollaron y sobre todo por los modelos de participación vivenciados. Por lo que sus prácticas de participación y sus representaciones no son estáticas, se van modificando conforme a sus propias vivencias. Realidad dinámica la llaman Giménez (1999), Bourdieu y Wacquant (2008) y Velasco (2000).

Por otro lado, las prácticas de participación de los padres en la escuela y sus ideologías al respecto hacen que reconozcan sus límites de actuación, el rol que ocupan, así como los beneficios de la misma. Esos beneficios son ventajas que pueden significar para el mismo padre satisfacción, orgullo y/o mantenerse informado sobre el desempeño del hijo, razón por la cual buscan modificar lo establecido, los límites impuestos; no se conforman; no son pasivos.

El beneficio que yo veo es que a largo plazo ellos mismos van a ver, que como yo participaba, ellos van a querer participar, dejarles un legado, que tengan el deseo de participar, ante la sociedad y lo que se presente. Por un lado se sienten bien que sus compañeros les diga “Ahí viene tu papa, ahí viene el vicepresidente”, es un aliciente para ellos y para mi es orgullo. (Padre 1, EP).

Estas prácticas responden a sus intereses (Martínez, 2006), así como las prácticas fomentadas, concedidas o permitidas desde la escuela, tienen que ver con los intereses y expectativas de los directivos y profesores. Esos intereses dan cuenta de la construcción de sentido que otorgan a su participación. Reconocen una relación entre el involucramiento de los padres en los asuntos de los hijos con el desempeño académico de estos, así lo expresó una madre de familia:

Se benefician ellos y más me beneficio yo porque estoy enterada de lo que está pasando [...] me he fijado que cuando participo ellos (sus hijos) les veo su cara de alegría [...] Hay papás que se interesan realmente por sus hijos, yo he visto del salón de mi hijo, dos o tres papás o mamás que si les ponen la atención debida e inclusive sacan hasta reconocimiento sus hijos y ahí es donde se ve la calidad del papá [...] no andan de chamacos vagos, la participación del papá creo que es muy importante porque te enteras cómo anda tu hijo, qué está haciendo y qué no está haciendo (Madre 1, EP).

El sentido a su participación también se alimenta de lo que generan en sus hijos de acuerdo con Ordoñez (2005), cuando los padres participan en las escuelas de sus hijos, éstos se muestran orgullosos de ellos, se perciben importantes para sus padres, mejoran su rendimiento, su autoestima; se hace más estrecha la relación entre padres en hijos, tal como en su narrativa lo dejó ver una madre de familia:

Sienten que son importantes para sus padres [...] los niños en la primaria lo expresan, pero ya en la secundaria no lo expresan, se lo dejan guardado, dicen “por qué mami no fuiste a la junta” yo he escuchado [...] incluso hasta otros niños les hacen burla le dicen “tu mama no vino a la junta” entonces para ellos es baja su autoestima que los padres no se interesen de esa manera (Madre 2, EP).

Pero también se percibe como un beneficio para la propia escuela: alumnos mejor portados y mayor aprovechamiento académico. Comentó la orientadora educativa: *“Se refleja en sus hijos y por consiguiente se refleja en la escuela”* (EP), lo cual coincide con lo expresado por la prefecta: *“Se lograría un alto porcentaje de aprovechamiento, porque los niños saben que aquí van a estar sus padres”* (EP). No obstante, el hasta dónde participar está determinado por los límites que impone la escuela, las posiciones de los diferentes actores, las luchas de poder, las normas que están regulando su actuación y las recompensas que se buscan y se obtienen.

Las posiciones que asumen los padres tiene que ver con sus capitales, sus habitus y con las prerrogativas u obstáculos que impone la propia institución, la normatividad y la propia política educativa y en ese sentido se posicionan los actores y se organiza la vida escolar. Y en esa organización lo que entra en juego son las formas que adquieren las relaciones de poder (Bourdieu, 1968; Bourdieu, 2000a y Bourdieu & Wacquant, 2008).

Ahora bien, en un intento por comprender las dimensiones y significados sociales otorgados por los padres y madres de familia, se les cuestionó sobre el significado que le otorgan al concepto de participación de padres en la escuela. En los siguientes extractos de las entrevistas se aprecia que los padres y madres de familia comparten elementos afines en sus respuestas: hacer presencia, brindar apoyo, conocer. En primer lugar se citan a dos madres del grupo “menos participativo”, una de ellas expuso que participar es *“Ayudar, es conocer, es enterarse de todo [...] involucrarse en las notas, en las metas, en los problemas, darse cuenta de todo, es ayudar en lo que se pueda”* (Madre 4, EP); así como: *“cooperar, estar atentos al 100% de los hijos”* (Madre 5, EP); es *“Apoyar, estar ahí,*

pendiente de la escuela y de todo” (Madre 8, EP) recalcó una mamá y otra lo definió como: *“es participamos todos, en equipos”* (Madre 7, EP). Ellas, a pesar de que escasamente hacen presencia en la escuela de sus hijos, tienen una conceptualización del término en relación a colaborar y mantenerse informado de lo que sucede con sus hijos.

Entre los padres “más participativos” destaca el hacer presencia: *“Participar es estar allí, estar presente, nada de que no puedo”* (Padre 1, EP); asimismo, tener disposición: *“participar es estar dispuesta cuando nos hablan o cuando nos necesiten ellos [profesores], el apoyarlos cuando sí ocupan algo los muchachos o si necesitamos ir a las juntas o unas pláticas”* (Madre 2, EP), reconocer la importancia de trabajar colaborativamente: *“participar es trabajar tanto con tu hijo como con la escuela, padres trabajando junto con la escuela”* (Madre 1, EP), participar es integrarse con el otro: *“es algo que todo el mundo hacemos en conjunto, o sea padres, hijos, escuela y estar al pendiente de los otros muchachitos y si podemos ayudar a uno y a otro”* (Madre 3, EP), es estar al alcance y colaborar: *“Es estar al tanto, [...] más cercano, estar pendiente en lo que se necesite [...] acudir a un llamado [...] hacer o colaborar ya dentro de la escuela, estar al pendiente de lo que haga falta en la institución”* (Padre 2, EP).

Se aprecia las representaciones que sobre participación poseen los padres y madres entrevistadas dejan entrever pautas de acción, valores y creencias en relación a su participación en la escuela de sus hijos. Moscovici señalaba que las representaciones sociales son pautas para la acción de los individuos (Moscovici, 1979), son una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana, pero también de orientar su acción en el mundo. Son formas simbólicas influidas por las experiencias previas del individuo (Jodelet, 1986; Vaca, Chaparro & Pérez, 2006; Garfias & Limón, 2007; Ramírez, 2007; Contreras & Ledesma, 2008; Cuadra, 2008; Arbesú & Piña, 2009 y Arbesú, Gutiérrez & Piña, 2009). Las representaciones que sobre participación poseen los padres abordan sus creencias y significados y están influidas por su historia de participación.

Las representaciones sociales que poseen los padres de familia consultados hacen referencia a las tres dimensiones del término participación que proponen Oraisón y Pérez (2006), el ser parte: los padres y madres de familia que participan activamente en la escuela de sus hijos han desarrollado un sentido de pertenencia, se han apropiado del espacio escolar, este espacio es otro más en su vida. Tener parte: son padres comprometidos con la escuela y con sus hijos, se sienten con la obligación de estar disponibles cuando sean requeridos por la escuela, estar al pendiente de los hijos y de lo que sucede en su escuela y sus necesidades; tienen un genuino interés por lo que sucede en la escuela y por mantenerse informados sobre el desempeño de sus hijos. Y la tercera dimensión que hace referencia a tomar parte: ellos colaboran en conjunto con la escuela y brindan apoyo; se hacen presentes, visualizan la educación que esperan para sus hijos y las condiciones que requieren y se activan, aflora su capacidad de agencia lo que los convierte en actores educativos. Desde la mirada del personal de la escuela, la perspectiva es un poco diferente, agrego a continuación lo que para ellos representa participar:

El termino participar es muy amplio, para mí sería como formar parte de, como unirme a; en general, formar parte. Participación de padres, pues es el mismo, sería el unirse a, yo les digo acuérdense que somos del mismo equipo no vean en los maestros a sus adversarios ni a los malos, al contrario (Directora, ENA).

La conceptualización que expone la directora surge el sentido de pertenencia, hacer equipo, por su parte la prefecta lo acota a asistir a los eventos que se realicen en la escuela: “participar es estar apoyando asistiendo a eventos” (Prefecta, ENA). Para la orientadora es ir un poco más allá incorporando la colaboración: “Participar es cooperar. Participación de padres es asistencia en la escuela, es que cuando los tienen aquí, ya uno se encarga de que vuelvan”. (Orientadora educativa, ENA). Para un profesor tiene que ver con el apoyo en casa y la comunicación:

Participar es entablar una comunicación con ellos (los hijos), hacer algo positivo. Participación de padres es que estén más involucrados en la

cuestión de tareas, en estar pendientes de qué es lo que les falta, estar pendientes de todo eso. (Profesor 1, EPR).

Y otro en su discurso señaló que participar es que el profesor se involucre en la vida del alumno, conocerlo y comprenderlo para identificar los apoyos pertinentes, en relación a los padres él lo definió como acercarse a la escuela y mantenerse informado sobre el desempeño de sus hijos:

Es participar en su educación, haber ¿cómo vive tu papa?, ¿cómo vive tu mama?, ¿con quién vives?, ¿en dónde vives?, esas preguntas para saber cómo ayudar, entonces eso es participar y luego ver también el entorno, la colonia donde vive, qué hace en las tardes o investigar con quién se junta. Y eso ya ayudaría para participar más en su educación [...] y participación de padres es al revés, que ellos vinieran y preguntaran en la escuela ¿cómo va mi hijo?, ¿cómo esto?, ¿Cómo? (Profesor 2, EPR).

De igual forma una profesora entrevistada lo consideró como: “*apoyar, apoyar con alguna idea, apoyar con algún hecho, eso sería participar [...] Participación de padres pues, el apoyo de los padres*” (Profesora 2, EPR). Y para otra tiene que ver con brindar apoyo: “*Participar, pues es ayudar, ayudar principalmente en el mejoramiento, para mejorar [...] Participación de padres, sería mucho apoyo, apoyar en general, a los maestros porque ellos representan mucha autoridad para ellos, para sus hijos*” (Profesora 3, EPR); para otra profesora participar es mantener un compromiso con el hijo y con la escuela: “*Participar es comprometerte al 100% [...] participar en todo, asistir a todo lo que te pidan, dar todo o sea, eso es participar realmente [...] participación de padres, pues lo mismo el padre tiene que dar el 100 igual*” (Profesora 4, EPR) y estar: “*Participar es estar ahí en el momento y en el lugar indicado [...] participación de padres es que se den el tiempo los padres*” (Profesora 1, EPR).

Desde el imaginario descrito por el personal de la escuela, se puede inferir que se concibe la participación de los padres y madres como una forma de colaboración, hacer presencia, brindar apoyo al hijo desde el hogar, apoyar la labor del docente; para ellos participar es acercar ambos mundos (familia y escuela) como un frente común con el propósito vigilar y atender las necesidades del alumno.

En la definición que compartió la directora se integra a los padres de familia como miembros de un colectivo; se les ubica como miembros del equipo escolar. Formar o tomar parte lleva implícito que lleguen a implicarse cotidianamente en la vida institucional. El resto del personal entrevistado no ubicó en ese nivel la participación de los padres, lo cual necesariamente me lleva a recordar lo que señala Zurita (2008) con respecto a los directores. Ella afirma que cuando éstos poseen altos grados académicos tienden a considerar la participación como un recurso de gran valor para dar solución a las problemáticas que afectan la vida escolar. En este caso la directora del plantel cuenta con estudios de doctorado, lo cual pudiera efectivamente ser un factor que marca una diferencia en la percepción y significados que otorga el personal educativo a la participación de los padres; no obstante, en la práctica resultan insuficientes las acciones que se realizan para fomentar la participación de los padres. Existe un desfase entre las prácticas y las representaciones.

Incluir en la definición del término participar la frase “participar es tomar parte” lleva implícito un sentido de cohesión, de cooperación, como bien señala Martín: “Tomar parte es aprender a convivir, a compartir, a cooperar, a disentir, a discrepar, a discutir, a confrontar, a negociar, a consensuar, y finalmente a decidir” (2006, pp. 80-81), todas ellas capacidades que desafortunadamente no forman parte de lo educativo, señala este autor, pero además, la ubica como la cuarta condición para la educación, las otras tres son: educar para conocer, para manejar, para valorar y esta cuarta, educar para participar, o para formar parte.

Las concepciones que sobre “Participar” sostienen los participantes en este estudio, de una forma u otra hacen referencia a las prácticas pero también dan cuenta de cómo se dan los procesos de participación desde la escuela, los intereses y expectativas puestos en juego. Palma (1998) señala que los actores de la participación comparten intereses, necesidades o demandas comunes.

Las expectativas de los padres con respecto a su participación y lo que se espera de la escuela tienen que ver con favorecer el tránsito de sus hijos por la escuela,

mediante su apoyo y supervisión. Así se expresa en el siguiente extracto de una de las entrevistas:

Espero que ella salga bien, ya que va de salida y que igual como esta en la secundaria, igual siga en la prepa [...] me encantaría, como yo soy muy apegada a mi hija, me encantaría que ellos (otros papás) fueran igual, muy apegados, muy atentos, qué hacen, con quién se juntan y todo, también cómo van en la escuela [...] me gustaría que hubiera más vigilancia en la escuela [...] Yo digo que mi hija ya va a salir de ahí, pero de todas maneras por los otros chamacos, porque una como mamá no quisiera que se perdieran (Madre 5, EP).

Pero también sus expectativas tienen que ver con la figura del docente: “*que mejoren los niveles académicos para que los dejen bien preparados, es que tienen mucho que ver los maestros*” (Madre 3, EP), así lo expresó una madre de familia y otra señaló: “*no nada más es sentarse con nosotros los padres, estarnos diciendo y diciendo pues no estamos chiquitos, es más que nada centrarse en ellos (los alumnos), más en ellos que en nosotros*” (Madre 2, EP). Otra mencionó “*hay cositas de que no me gustan también de ellos, no saben soportar la adolescencia, ellos no quieren batallar*” (Madre 8, EP) e hizo referencia no sólo a los profesores, sino a todo el personal de la escuela. Según el discurso de esta madre de familia, que es de las “menos” participativas, tanto el personal académico como el no académico no son justos en el trato a los alumnos y mencionó su intención de cambiar a su hijo de escuela. Mostró abiertamente su descontento hacia la mayoría de los profesores, hacia el personal no académico, el reglamento, la Escuela de Padres y hacia la Asociación de Padres; pero reconoció que si los padres participaran más, se involucraran más en las escuelas, éstas mejorarían.

El trabajar conjuntamente padres y escuela para ver realizados proyectos de mejora para la escuela fue señalado por otro de los padres de familia como una de sus expectativas. Esta persona mencionó:

Aquí estamos y vamos a dar lo mejor de nosotros, lo mejor de sí para ayuda de la escuela, de la comunidad beneficiar a toda la juventud que viene para

esta escuela que haya buenos proyectos [...] tenemos muchos proyectos muchas ilusiones, bastantes, pero como todo, hay que poner los pies sobre la tierra hay muchas cosas que se quisieran hacer, pero realmente no están en nuestras manos de decirlo: oyes sabes que yo como tesorero voy a realizar esto, pues no (Padre 2, EP).

En ese mismo sentido, una de las mamás consultadas dio a conocer su sentir con respecto a la poca iniciativa que se tiene desde la escuela para involucrar a los padres y madres, así como a la escasa participación y presencia de éstos en las actividades que se realizan:

Me gustaría participar, pero nunca fui requerida, siempre eran las mismas mamás desde primer año y nosotras conformes porque sí colaboraron bien [...] esperaríamos que vayan los papás a las juntas, me hubiera gustado que fueran todos, pero no, siempre somos los mismos" (Madre 6, EP).

Esta mamá manifestó tener interés en participar más activamente en la escuela, señaló que le gustaría ser parte de la mesa directiva; no obstante, se mantiene pasiva, muestra interés pero no iniciativa. Participar es un acto voluntario que requiere disposición y acción, y agregaría lo que Palma (1998) sostiene, para participar es imprescindible contar con las condiciones propicias y poseer capacidad para participar.

Por su parte, los padres encuestados expresaron una serie de acciones, que a su decir, debería de realizar la escuela para promover más la participación de los padres y madres de familia. Entre sus inquietudes figuran: que la escuela realice pláticas o talleres para padres e hijos (36%), exigir y convocar más seguido (11%) y que se cuente con un buzón para quejas (4%). Ellos esperan recibir apoyo y orientación para redimensionar su papel de formadores de sus hijos a través de los talleres que les provean herramientas para enfrentar los problemas sociales que amenazan la vida familiar y la vida académica de sus hijos. Que si bien los talleres se prestan para expresar opiniones, reflexiones e ideas; algunos padres de familia solicitan tener una vía para hacer llegar sus quejas y comentarios: un buzón de quejas; una característica a tener en cuenta de un recurso como este es el anonimato, los padres quieren expresarse pero no tienen la confianza para

hacerlo de forma directa o desconocen los canales para hacerlo. Un buzón de quejas en una vía de comunicación unidireccional.

Mediante la encuesta también se indagó sobre lo que consideran deberían intervenir en la escuela como padres y madres de familia y sus opiniones coincidieron principalmente en mantenerse informados sobre el desempeño de su hijo (61%) y en lo que consideraron que no deben intervenir es en lo relacionado a asuntos administrativos (21%), en la forma de educar del docente (29%) y en lo referido a la normatividad de la escuela (14%).

Es de destacar que una considerable cantidad de padres y madres de familia de la escuela se ubican, y por tanto se mantienen, en una posición periférica, pasiva; se muestran conformes con estar informados sobre el desempeño de sus hijos sin vincularse más allá con la institución y sus asuntos académicos y administrativos. Tal es el caso de una de las mamás entrevistadas que en su relato ella expresó que va seguido a la escuela: *“Cada vez que me llaman voy, que por boletas, que a juntas, o que si ya se portó mal el niño, tengo que ir”* (Madre 8, EP); sin embargo, más adelante en su entrevista se contradice, ella mencionó que es casi nula su presencia y participación en la escuela de su hijo:

A los festivales casi no asisto, nunca he ido a la Escuela para Padres, me tocaron en el kínder y en la primaria, en la secundaria no he ido porque me han servido poco, porque todo, tu sabes que lo que te dicen ya lo sabes [...] En las mesas directivas no he participado; a veces solo participo dándoles el dinero. No me gusta, luego te empiezan a proponer, no me gusta participar, nada de eso [...] no he ido a las juntas de entrega de boletas (Madre 8, EP).

Por su parte la directora expresó que espera de los padres un mayor compromiso y que participaran más en los aspectos de mejoramiento físico de la institución, pero no en lo que tiene que ver con aspectos académicos o disciplinarios. Y sobre ese último punto, la orientadora de la escuela también expuso su postura:

No les corresponde la toma de decisiones, por ejemplo cuando hay que cumplir con el reglamento, es algo establecido, que ya aceptaste, entonces no es negociable, ahí sí, yo considero que deberían de respetar, de algo

que ya se llegó a un acuerdo y que hay que cumplirlo, ahí es donde considero que los papás no deben de meterse, pueden opinar, pero no significa que se va a hacer lo que ellos dicen, porque si opinan se les escucha y es todo, pero de procedimientos ya está establecido (ENA).

El campo de acción de los padres se presupone determinado por la misma escuela y se espera sea asumida, situación que deja entrever una relación asimétrica entre ambos.

Con el papá yo creo que también debería de establecerse en sí un lineamiento que diga: "es que si tú lo trajiste al mundo, tú me lo trajiste a la escuela, tú como padre también tienes mucho compromiso y responsabilidad" porque desafortunadamente, por los tiempos que estamos viviendo, si no se genera un cambio en esta situación, pues cada día vamos a tener más problemas (Directora, ENA).

Se hace un llamado a los padres, un reclamo: mayor compromiso y que asuman su responsabilidad parental, que se involucren; se espera que los padres presten más atención a sus hijos, así lo expuso la prefecta:

Desearía que todos los padres y madres sepan cómo se trabaja en la escuela, cómo están sus hijos, que estén al pendiente sobre todo [se lograría] un alto porcentaje de aprovechamiento [...] es por el bien de sus hijos, estar al pendiente, porqué tiene que llamarles uno (Prefecta, ENA).

El personal de la escuela muestra una imagen de los padres y madres donde figura un distanciamiento, desinterés y desvinculación.

Espero de los padres cooperación, asistencia, apoyo, que vengan sin que les llame uno [...] les mandaron hablar, deben venir a ver qué está pasando en la escuela donde está estudiando [...] como padre debe saber qué pasa, qué sucede con él en otro ambiente que no está él, como padre o como madre [...] que intervengan más en el ambiente social del adolescente, eso les ayudaría mucho a comprenderlos y a entenderlos y de alguna manera, cambiar estrategias para atenderlos (Orientadora educativa, ENA).

Un profesor expresó que espera de los padres y madres de familia “una mayor participación, que los motiven, que platiquen con ellos, les falta mucho, cuando

llegan, llegan cansados y ni siquiera un cómo te fue, ni nada” (Profesor 1, EPR). En el imaginario social compartido entre el personal de la escuela coincide una idea desvalorizante de la participación de los padres; cuando esto sucede, señalan Alcalay, Flores, Milicic, Portales y Torretti (2003) los profesores tienden a no ver a los padres como un apoyo para su labor pedagógica y por su parte, afirma Moreno (2010) los padres suelen sentirse incompetentes a la hora de apoyar académicamente a sus hijos; situación que acrecienta la distancia entre ambos.

Ante tales posturas los encuentros entre padres y profesores se dificultan; no se les resta importancia, pero sí resulta difícil llegar a acuerdos, mantener una relación cercana de colaboración y ayuda mutua (Cagigal de Gregorio, 2007). Por otro lado, son escasos los canales y vínculos entre ambos mundos: padres y escuela, pero también entre padres e hijos.

Hay veces que en las reuniones yo les digo a los padres: “hey no, no dejen a sus hijos, un rato con ellos”, les digo: “atiéndanlos ¿hey qué hiciste?... aunque no sepan pero por lo menos que vean en ustedes una actitud de decir, a ver, deja ver si puedo ayudar, que les vean también interés porque si no les ve interés, pues él obviamente, hay lo dejan y el chavalo pues tiende a lo más fácil (Profesor 1, EPR).

Si a esta situación se le suma que generalmente se convoca a los padres para hacerles llegar quejas sobre el comportamiento social o académico de los hijos, éstos por consecuencia, señala Moreno (2010) acuden predispuestos a ser juzgados, con una actitud defensiva que sin una orientación adecuada, enfrentan posteriormente a los hijos afectando aún más la lastimada relación padre-hijo. Lo anterior se dejó ver en la entrevista a una de las mamás: *“cuando voy porque me llaman por alguna travesura que hicieron, pues ya no les gusta, saben bien que los voy a regañar”* (Madre 8, EP). En otra parte de su entrevista esta mamá, que forma parte del grupo “menos” participativo, hizo alusión a su relación con el personal de la escuela:

Trato de que piensen que a veces están bien para que no tenga problemas mi hijo, y trato de darles a entender que tienen toda la razón frente a mi hijo, pero cuando mi hijo no está yo sí les digo mi opinión (Madre 8, EP).

Se observa en su relato una imagen negativa de los que laboran en la escuela, para ella exponer sus opiniones y desacuerdos puede generar represalias contra su hijo, se deja ver desconfianza.

La percepción que desde la escuela se tiene de los padres puede ser indirectamente un obstáculo para que los padres y madres de familia se comprometan, se apropien, se sientan parte y por lo tanto se vinculen de forma más cercana, dado que ese imaginario necesariamente genera un clima escolar que permea las relaciones que se dan entre la familia y la escuela. Los padres requieren sentirse confiados, escuchados y respetados asegura Alcalay, Milicic y Torretti (2005) de lo contrario evitan involucrarse. Sin embargo, a pesar de que se procura un contacto cercano y afectivo, la respuesta de los padres no es la esperada; de esta forma lo expuso la directora del plantel:

Nosotros con los programas que tenemos tratamos de involucrarlos y yo les digo a las mamás, “no esperen el fin de ciclo, no esperen entrega de boletas para venir”, cuando vienen por las boletas yo trato de pasar a los salones y darles la bienvenida o agradecerles, entonces les digo “no esperen, ven en cualquier momento, yo pongo el café y ustedes ponen las galletas pero vengan a platicar, hay mucho que deben de saber de sus hijos, porque en su casa sus hijos son unos y aquí cambian completamente”. Y te digo, pero igual no vienen hasta que no son requeridos (Directora, ENA).

Los canales de comunicación se basan casi exclusivamente en avisos por escrito (volantes) que son enviados a los padres y madres de familia a través de los alumnos, avisos que en pocas ocasiones los alumnos entregan “se cita a los padres a través de un papelito, un citatorio firmado por dirección” (Orientadora Educativa, ENA) que coincide con lo expresado por la directora: “Sí lo hacemos, por los muchachos no siempre tenemos éxito, los muchachos no siempre avisan” (ENA). Por lo general los alumnos intervienen en la comunicación entre la escuela y sus padres al no hacerles llegar los citatorios, ya sea por olvido o por evitar su presencia en la escuela y escaparse de un consecuente conflicto con los padres, así lo expuso una profesora: “no le quieren decir, no quieren que se entere la mamá” (Profesora 2, EPR).

Coincidentemente, los padres que conforman el grupo de los “menos participativos” son los que expresaron acudir escasamente a la escuela: “No mucho... no me mandan llamar mucho” señaló una mamá (Madre 5, EP) y otra comentó:

Casi no voy, he tratado de involucrarme más en la escuela con ellas, pero no puedo [...] con eso del trabajo, casi no me da tiempo de ayudarles, hay veces que les ayudo con las tareas, pero no todo el tiempo [...] hay veces que si ya cuando llego están dormidas, y a veces se me olvida hacerle las cosas, la última vez me pidió que le forrara una hoja con papel contac y se me olvidó (Madre 4, EP).

Las formas en que se manifiesta la participación de los padres son bastante diversas, pueden ir desde movilizar a otros padres para que participen: “Queremos concientizar a los padres de familia, para que sea aportación voluntaria, podamos decir: a usted le toco hacer pozole, a usted esto” (Padre 1, EP); como también mediante el establecimiento de alianzas con los profesores, brindando apoyo desde casa para que cumplan con sus compromisos escolares, manteniéndose informado de lo que sucede con ellos y con su escuela, mejorando su entorno escolar y procurando hacerlos sentir valorados; y así lo comparte una madre participativa:

Participo en todo lo que puedo, a lo mejor otros padres dirían lo mismo, pero con ir a las juntas y estar al pendiente de ella, llevarla y traerla, platicar con los maestros cuando haga falta, pues yo pienso que con eso para mí sería suficiente, si ellos me dijeran que estuviera más centrada en ella o que participara más, pues lo haría, para ella lo haría [...] Ayudarla cuando tenga alguna tarea, comprarle los materiales necesarios, si necesita que le hable de lo poco que yo he aprendido pues también platicar de eso, si quiere que le ayude a estudiar también para un examen pues puedo hacerlo (Madre 2, EP).

Y otra madre de familia en su narrativa reconoce su responsabilidad en los resultados de aprendizaje de los hijos y las acciones que se pueden llevar a cabo desde la casa:

Si los hijos reprueban yo pienso que no nada más es la culpa de ellos, si no, también como papás tenemos la obligación de estar checando que si estudien, que si hagan las tareas, que si estén al pendiente de su escuela, a lo mejor muchas de las veces despistadamente tienes que meterte, yo al menos con mis hijos, trato de jugando y abrazándolos, haciéndoles cariños y ya les hago una pregunta, o checo sus cuadernos, o sea, los papás tienen que participar, tienen que echarle ganas para que los hijos no reprueben (Madre 1, EP).

Los padres poseen cierta predisposición para participar en la escuela, una inclinación para hacerlo de cierta forma y en cierto grado y para percibir su realidad. Simplemente la entienden y conciben de formas diversas. La participación como un acto social complejo se estructura y se gestiona al interior de las escuelas marcando límites; algunos actores se sienten protagonistas, otros espectadores.

El papel que desempeñan los padres en las escuelas, alude Huerta (2010), hace referencia a las acciones en las que por iniciativa propia o por requerimiento de la escuela se hace partícipe a los padres. En este caso, los roles que asumen los padres tienen que ver principalmente con mejorar las instalaciones, acercar recursos para apoyar esas mejoras o para organizar eventos, otro es el de apoyar el aprendizaje de sus hijos desde el hogar, por lo menos asegurándose que acudan a la escuela y cuenten con lo necesario para sus estudios.

El organizar eventos es una actividad en la que poco se ven integrados los padres de familia. De eso se encarga el personal de la escuela o la asociación de estudiantes y participar en la toma de decisiones no es una de las acciones en las que figuren los padres de familia de la escuela en estudio. Ámbito que tradicionalmente no se concede a los padres y que en este caso queda confirmado, los padres no figuran como agentes con poder de decisión, por lo que no participan ni en las cuestiones de normatividad, pedagógicas, ni de operación.

La relación entre la familia y la escuela está marcada por el desconocimiento mutuo y la falta de comunicación (Alcalay, Milicic & Torretti, 2005). Aquí las miradas se contradicen y los esfuerzos no se conjugan. La escuela pierde

capacidad de convocatoria. Aunque no se resigna, poco hace para cambiar pautas culturales fuertemente arraigadas. Los padres esperan ser llamados y la escuela espera su vista; no hay canales de comunicación efectivos, ni estrategias que movilicen la participación social en la escuela. Están desconectados. A pesar de sostener que se tienen las puertas abiertas a los padres, se restringe su involucramiento sólo a ciertos aspectos de la vida escolar.

Sin embargo aunque pocos, los padres protagonistas se resisten a la subalternidad, reclaman su espacio, se esfuerzan por legitimar su presencia como actores sociales que forman parte de esa comunidad educativa, pero que, como comunidad inmersa en luchas de poder, de intereses, contradicciones y desencuentros, no logran impactar como esperarían.

Ethos de participación

La manera en que los padres de familia perciben su participación en la escuela y por lo tanto actúan está permeado por una serie de valores implícitos: justicia, rectitud, responsabilidad y creencias religiosas. A lo largo de este apartado se abordará aquello que puede distinguir a los que “mas” y “menos” participan en la escuela, que guarda relación con un sistema de valores o *Ethos* (disposiciones morales) que han ido interiorizando desde su infancia, tiene que ver con su forma de ser o de actuar en el mundo (Bourdieu, 2003 y Martínez, 2007) y con los principios que organizan su práctica; en este caso, con la manera en que se vinculan con la escuela donde estudian sus hijos. *“Hay algunos papas que sí nos interesamos en nuestros hijos y hay unos que cumplimos porque tenemos que cumplir, porque tenemos que hacerlo”* (Madre 1, EP). Para esta mamá participar en la escuela tiene que ver con cumplir con un compromiso, con un deber que surge a partir de la importancia que otorga a la educación y crianza de sus hijos, valoración que involucra responsabilidad y afectividad. Señala Rojas: “Es esta fuerza de los afectos el motor psicológico que dinamiza a la persona hacia la realización de valores e ideales” (2009, p. 74). Otra de las madres consultadas, señaló:

Tenemos que hablar diario con ellos, porque bueno, yo a diario casi me siento a platicar con la niña explicándole que es lo que debe o no debe de hacer, cómo comportarse y así írmela llevando, porque están en la edad de que si no las pelas se salen del control (Madre 5, EP).

El *ethos* es el resultado de la socialización señalan Marquis y Fusulier (2008). Desde temprana edad, señalan estos autores, las personas a través de sus experiencias de vida, del aprendizaje que se obtiene a partir de hechos, episodios y circunstancias vividos (aprendizaje relacional) y de la internalización de normas, valores y de principios éticos, llegan a adoptar una relación especial con el mundo, incluyendo la asignación de juicios para apreciar como correcto, errado o normal cosas o acciones (Marquis & Fusulier, 2008). Un papá “participativo” asoció su interés actual por involucrarse y participar en la escuela como en su colonia a las

experiencias de sus primeros años escolares, pero también a los valores que le inculcaron sus padres:

Siempre me gustó ser una persona líder [...] Compañeros, mis papás me apoyaban mucho, me apoyan aunque ya esté casado y estoy fuera del núcleo familiar [...] mi mamá y mi papá siempre fueron de las personas de valores, respeto, de honestidad, de lealtad [...] procurar hacer bien es lo que ellos me han enseñado en la vida, [...] tratamos de dar lo mejor de sí, decir yo soy bueno para esto, siempre en la primaria me gusto que en la gente que hubiera igualdad yo siempre pelee eso (Padre 2, EP).

Lo mueve su sentido de justicia, uno de los valores que lo hace encarar situaciones que para muchos pudieran ser amenazadoras; no sólo las enfrenta, sino que se interesa por ser un ejemplo para otros que se sienten impotentes ante situaciones que pudieran considerarse injustas para sí mismos o para sus semejantes: “Yo no me dejo”, “ustedes no se dejen”, se reconoce diferente, reconoce en él cierto liderazgo:

El niño de sexto año al de primer año le quitaba la torta y no hacía nada, se ponía a llorar y yo chiquito también iba y le decía “¿por qué le quitas la torta?” y me decía “y tú qué te metes”, pero entonces los demás veían mi reacción y a la siguiente vez ya la pensaba en hacer eso [...] no me dejaba [...]] les decía “no se dejen” [...] Yo siempre noté que hubo ese cambio en mí, que yo era diferente, yo buscaba la forma [...] “no vamos a pelear, pero por lo menos no te dejes o sal y si lo vez que viene pues cométela o camina para donde están los maestros o evádelo, pero busca la manera, no te quedas esperando” [...] en la primaria era ver el que todo estuviera bien (Padre 2, EP).

Según se lee, los padres de familia que expresan un compromiso con los demás llegan a defender y adherirse a lo que creen causas justas. Ese pensar en los otros, esa actitud de responsabilidad social tiene que ver, como señala Rojas (2009), con la capacidad de las personas de no sólo prever los efectos de nuestras acciones, no sólo a nivel personal, sino también para los demás y asumir las consecuencias individuales y sociales. En el anterior extracto de entrevista se muestra cómo esta padre de familia enfrenta y busca solucionar lo que él considera abuso e injusticia y lo hace mediante el uso de la palabra, sabe usar el lenguaje para comunicarse, para decir lo que piensa, para decir lo que siente, para

resolver conflictos, para participar; es una persona empoderada de acuerdo con Landeros (2010), un sujeto de derechos que es capaz de actuar sobre el mundo; no se conforma con incidir en su entorno inmediato, sino que entiende que debe actuar sobre la vida social. Es una persona que “cuida de los otros” vigila y protege la dignidad humana.

La justicia, señala Rojas (2009), es la responsabilidad hacia los demás; es actuar para mejorar una situación que viola los derechos de otro individuo; requiere sensibilidad para darse cuenta de aquello que puede considerarse injusto. Los padres que son partícipes de la vida escolar, muestran, en su mayoría, un sentido de solidaridad y de justicia, difícilmente asumen un papel de contemplación ante situaciones que afecten negativamente a sus hijos o a otros padres, pero también algunos reconocen las necesidades de la escuela y el esfuerzo que ahí se realiza para educar a sus hijos.

Son demasiados cristales que muchas veces nuestros hijos quiebran, entonces es justo, que se dé algo, yo la verdad no tengo vicios, pero es justo que entre los que toman, en vez de tomarse cuatro “mugrosas” caguamas, disculpe la expresión, dar eso para que mi hijo este en una escuela digna, porque el gobierno no puede con todo (Padre 1, EP).

Estos padres y madres colaboran unos con otros, se organizan y señalan deficiencias en los que gobiernan la institución educativa. Esto hace pensar que en su forma de entender la participación se incluye un mecanismo de defensa, derivada quizá ésta de anteriores experiencias que los llevan a sentir desconfianza hacia los otros (ellos: los padres; los otros: el personal de la escuela); como bien se recrea en el siguiente extracto de la entrevista a un padre de familia miembro de la Asociación de Padres:

Cuando yo empecé y agarre la batuta dije que iba a cuidar el dinero de los padres de familia, porque el dinero de los padres de familia es para beneficios de la escuela, no para hacer comidas y fiestas a los maestros (Padre 1, EP).

Participar protagónicamente en la escuela, para los padres representa actuar bajo los principios de responsabilidad y de justicia; tienen una idea formada sobre lo

que es y debe ser la educación que reciben sus hijos y el papel que deben jugar los actores en ese proceso. Involucrarse activamente les representa de alguna forma vigilar que aquello que se les ofrece a sus hijos en la escuela este lo más cercano posible a lo que ellos esperan.

Si bien el grado de protagonismo en algunos padres y madres de familia es menor al de otros que se organizan, sí reconocen y respetan el trabajo de éstos, como lo expresó una madre de familia:

La gente es muy grillera, muy inconforme criticamos todo y no hacemos nada, sí doy mis opiniones, sí me gusta darles mis opiniones y no me gusta criticar el trabajo de las otras personas de la mesa directiva porque yo digo ellas están haciendo su esfuerzo, dejan sus cosas por estar haciendo eso (Madre 3, EP).

En la actualidad, señala Fusulier (2011), las fuerzas estructurales, códigos culturales, reglas institucionales y las disposiciones organizativas sociomorales y los procesos de socialización, impactan en gran medida en la forma de ser, de valorar y de comportarse de las personas, tanto en lo individual como en lo colectivo.

Estos elementos entran en juego en ese campo social que representa la escuela, donde sus actores se mueven de formas diversas, unos más visibles que otros. Para la participación social en la escuela, no sólo basta, señala Chávez, (2003), con hacer presencia, como ya se ha mencionado en reiteradas ocasiones, requiere involucramiento, compromiso y responsabilidad, elementos que son necesarios a la hora de intervenir en la dinámica escolar. Pero además, la participación social requiere y provoca espacios de participación.

Esas dinámicas en el entorno escolar están mediadas por las normas existentes, las cuales regulan la actuación de los padres en el espacio escolar, están dadas desde la misma cultura escolar, en la que figura la normatividad escolar. Para este caso, los padres consultados no tenían conocimiento sobre la existencia de un reglamento; entre lo comentado al respecto figura: “No sé, pues del reglamento, se lo del uniforme nada más, pero lo demás no sé nada [...] según yo podemos ir a

cualquier hora para hablar del hijo” (Madre 4, EP), otra madre reconoció: “*Sólo lo que dicen los maestros, cuando las juntas, lo que nos dicen es que la escuela está abierta para nosotros todos los días y a cualquier horario para platicar con los maestros*” (Madre 2, EP); o bien, para otra de las madres no existe alguna normatividad que regule su participación: “*No hay reglas para los padres*”. (Madre 1, EP). En cambio, un padre entrevistado que pertenece a la Asociación de Padres de Familia afirma que existe uno y que se encuentra en poder de ese grupo: “*El reglamento de padres de familia en un reglamento que tenemos nosotros*” (Padre 2, EP).

Al cuestionar al personal de la escuela con respecto a lo anterior, la directora y la orientadora del plantel aseguraron que existe un reglamento, el Reglamento Escolar en el que se marcan los derechos y obligaciones tanto para los alumnos como para los padres. A decir de la directora, dicho reglamento se les hace llegar a los padres de familia durante la primera reunión de inicio del ciclo escolar, el cual leen y firman de enterado. Este documento firmado de enterado por los padres y madres de familia es resguardado por si se llegase a necesitar.

Sí existe un reglamento y ahí se les marcan sus derechos y sus obligaciones para padres y para alumnos [...] lo tienen a la mano nada más y ya después se les olvida porque la mayoría de los problemas que tenemos es por eso, porque ellos creen que son imposiciones [...] cuando ellos vienen lo leen, también en la reunión de inducción, hay una reunión para padres y una reunión para los alumnos donde se presentan los maestros, se lee el reglamento y también se les pide si tienen alguna duda o alguna aclaración ahorita es momento, y es como un contrato de matrimonio, que lo digan ahorita o callen para siempre porque ya estas firmando (Directora, ENA).

La orientadora señaló que no se han presentado casos en que los padres se hayan negado a firmar de enterado el reglamento:

Es un reglamento interno para alumnos y para padres, y al inicio del ciclo se les presenta, lo leen, lo firman y se guardan en un expediente. Generalmente es durante las inscripciones cuando se les presenta y hasta ahorita no hay alguien que no lo quiera firmar (Orientadora educativa, ENA).

Es posible que los padres asuman que deben firmar por ser un requisito para la inscripción del alumno. Por otro lado, llama la atención que la prefecta, quien es una figura de enlace entre los padres, alumnos y el personal de la escuela, mencione que no se cuenta con un reglamento: *“No he escuchado que se reglamente la participación de los papás [...] aquí nomás está el reglamento para los alumnos, al papá no se le tiene condicionado nada, no que yo sepa”* (Prefecta, ENA). Lo mismo señaló uno de los profesores entrevistados: *“No hay ningún reglamento según yo [...] creo que al principio les entregan una hoja, que yo sinceramente no la he visto, no la he leído”* (Profesor 1, EPR).

Estas diferencias de opinión resultan interesantes, dado que dejan ver que existe cierto desconocimiento entre algunos actores de la comunidad escolar, sobre la existencia de un documento que contiene las normas que regulan la convivencia institucional, indicando los derechos y obligaciones, así como las observancias que se han de tener en cuenta en lo relacionado a los aspectos académicos y administrativos para el exitoso tránsito del alumno en la institución. Lo esperado es que toda la comunidad educativa esté enterada de su funcionalidad e intencionalidad (alumnos, padres, personal docente, de apoyo y administrativos).

Lo rescatado de las entrevistas a los diferentes actores deja evidencia de que esta subutilizado, pero además se observa que se le relaciona a la idea de restricción, así lo dejó ver la prefecta: *“Aquí nomas está el reglamento para los alumnos, al papá no se le tiene condicionado nada, no que yo sepa”* (ENA); siendo que también enmarca lo relacionado a sus derechos. Una profesora señaló: *“El padre tiene todo el derecho de estar aquí en la escuela siempre, o sea no se puede regular eso”* (Profesora 4, EPR). De nuevo se encuentra relacionada la concepción que se tiene de “reglamento” o de “normas” a la idea de restricción, en el entendido que si se reglamenta a los padres de familia se limitaría de alguna manera su actuación o presencia en la escuela. Llama la atención la aceptación que se tiene de la presencia del padre o de la madre en la escuela por parte de los profesores.

Para Bajoit (2010), en la medida en que las personas van internalizando su sistema de valores van teniendo experiencias de vida y actuando a partir de ello. En esa medida socializan y son socializados; aprenden a ser y actuar de cierta forma, o van modificando su actuación, ya sea por convicción o por costumbre, porque se identifican o por conveniencia y adoptan roles, aprenden a participar, a formar y trabajar en grupos o colectivos. Tiene que ver no sólo con lo que se hace, sino también con la forma en que se interactúa con los otros.

El *ethos* de los padres y madres de familia entra en juego con un mundo normado, cuyas reglas afectan también su acción, lo cual puede desencadenar su conformidad, disonancia o competencia. Mencionó un padre de familia: *“Si se reuniera a los padres de familia y les dieran cuentas otra cosa fuera y lo más probable es que apoyaran”* (Padre 1, EP). Los padres pudieran esperar participar o visualizar de cierta forma la educación que esperan para sus hijos, un ideal de profesor, de director o esperar algún tipo de apoyo o trato por parte de la escuela para sus hijos, pero entra en juego el querer hacer y el poder actuar. Y continuó más adelante: *“Los maestros debieran tener una actitud más positiva, más participativa, el maestro es el que debe de mover a los padres de familia de los alumnos que tiene ahí”* (Padre 1, EP). Se confiere en este caso, la responsabilidad a los profesores de acercar a los padres de familia e interesarlos por lo que sucede con sus hijos en lo áulico. Otra de las madres entrevistadas refirió:

Los maestros que son muy positivos, los que les hablan siempre con la verdad, que son interesados en ellos, que están al pendiente de los muchachos, como le digo, no nada más de su desarrollo seglar, sino de su persona son los que favorecen más la participación de los padres, son a los que los muchachos les tienen más confianza y son a los que acuden, en caso de algún problema acuden a esos maestros, a esos que se interesaron por ellos (Madre 2, EP).

Esta madre de familia considera que una actitud favorable por parte de los profesores: “que sea positivo”, “que muestre interés y honestidad”, son aspectos que considera claves para que los padres participen más en la escuela, no sólo logrando involucrar a los padres sino también un mayor acercamiento con los alumnos.

Hay un maestro en la escuela que a mi niña le gusta mucho ir a su clase, el maestro nunca los regaña, es muy simpático, yo creo que eso [...] una directora tendría que ser igual de accesible, pero ya depende de los problemas, porque me han tocado papás que van como dispuestos a pelearse y discutir (Madre 4, EP).

Señala Fusulier (2011), que es precisamente lo que conforma el *ethos* de los individuos lo que los hace diferenciar sus prácticas o encontrar similitudes tanto en lo individual como en lo colectivo. Uno de los padres de familia que figura en la mesa directiva indicó:

Podríamos hacer que los padres asistieran a reunión y hacerles ver las necesidades del plantel y hacerles conciencia para que participen, decirles que el dinero que proporcionen es para beneficio de sus hijos, que lo vean con hechos, no con palabras, con hechos y papeles (Padre 1, EP).

Ciertas actitudes individuales pueden ser la manifestación de actitudes colectivas. Los padres que participan activamente buscan la forma de movilizar a otros padres, de concientizarlos sobre los beneficios de trabajar colaborativamente para mejorar el espacio escolar. Agregó:

Podríamos participar si se nos citara en limpieza, pintura, si se nos invitara a pintar, pues nada más gastaríamos en el material, no en mano de obra, entonces ahí quedarían más recursos para otras cosas [...] si tuviéramos consciencia y dijéramos “hay nos están invitando a limpiar el plantel donde están nuestros hijos”, si tuvieran actitud positiva los papás, las escuelas brillarían (Padre 1, EP).

La similitud entre las disposiciones morales (*ethos*) de los padres, explican su comportamiento de agregación, pero también figuran los intereses compartidos, necesidades comunes o que comparten y reconocen los mismos problemas; esos significados compartidos o un espíritu de colaboración, es algo que une a las personas; o bien, las diferencias pueden explicar una postura indiferente o de contemplación ante esos mismos problemas.

El *ethos* tiene un impacto potencial sobre la vida institucional; los padres de familia que reconocen su derecho a participar, le otorgan un valor y se legitiman a sí mismos como actores de la participación en la escuela. Se han formado un ideal

de participación que los involucra a ellos y a otros padres, así como al personal de la escuela. Mencionó una madre de familia:

Los padres deben de ir a la escuela, si hay algún problema, ayudarles más, porque cuando tienen un problema los padres no van cuando están reprobados... debieran involucrarse en los proyectos de las escuelas, de baile, de música, que participen los padres de familia, y en lo administrativo los padres del comité serían los encargados (Madre 4, EP).

Los propios padres de familia esperan de otros padres que estén más pendientes de sus hijos, de lo que hacen en la escuela, de cómo se desempeñan, señaló una madre de familia con respecto a otros padres:

Que les pusieran un poco más de atención, porque a veces cuando vamos a las juntas, no a veces, casi siempre somos pocos los que vamos y siempre los mismos; entonces, desgraciadamente, dice el maestro que los muchachos de los papás que no van son los que tienen problemas, entonces eso es lo que esperaba de otros padres que pusieran más atención a los muchachos (Madre 2, EP).

En sus discursos expresaron también que los padres de familia deberían ser más conscientes de la importancia de participar para mejorar el espacio escolar.

Si lográramos que los padres de familia, en un aula de 40 alumnos, somos 40 padres de familia y nos reunimos y decimos ¡tú y tu tomas, haber “móchale” a dos caguamas échale para acá!, vamos a poner de 50 pesos ¿Cuánto vamos a juntar? 2000 mil pesos, con 2000 pesos pintamos, ponemos cortinas y dejamos el salón bonito, para el otro mes, otros 50 pesos, o sea otros dos mil pesos, a pues vamos a comprar el abanico, más iluminación para que nuestros hijos, no estén batallando con la luz (Padre 1, EP).

En este extracto de la entrevista de uno de los padres de familia organizados al interior de la escuela, se muestra el interés puesto en que el resto de los padres y madres aporten no sólo esfuerzo, sino que apoyen también económicamente; según señala, cada vez que tiene oportunidad procura ir motivando a otros padres a que participen. Y más adelante continuó diciendo:

Si lográramos cambiar la actitud, primero de los maestros que se encargaran de los padres de familia y de ahí, trabajar a los padres de familia y decirles ¡mira tu hijo va estar bien en este salón! y si ellos cambian

de salón a aquel otro va haber otros padres que ya trabajaron en ese salón, hacer consciencia, para que hasta cuando llegue el maestro se sorprenda [...] si cada uno pusiera su granito de arena y dijeran vamos a motivar (Padre 1, EP).

Los padres y madres de familia esperan que los profesores sean accesibles, que tengan una actitud positiva hacia los alumnos, que sean amables con ellos, que promuevan la participación de los padres y que les brinden orientación sobre cómo apoyar juntos a los hijos.

Los maestros que son muy positivos, los que les hablan siempre con la verdad, que son interesados en ellos, que están al pendiente de los muchachos, cómo le digo, no nada más de su desarrollo seglar, sino de su persona son los que favorecen más la participación de los padres [...] son a los que los muchachos les tienen más confianza y son a los que acuden, en caso de algún problema acuden a esos maestros, a esos que se interesaron por ellos (Madre 2, EP).

Con respecto a la escuela, los padres de familia expresan diversas inquietudes, entre ellas está que existan más espacios de participación para los padres, que se organizaran más eventos y reuniones donde se destaque la presencia de las autoridades académicas y profesores: “*Deberían estar presentes en las juntas los directivos y profesores*” (Madre 5, EP), también esperan que los mantengan informados sobre el destino que se le da a los recursos económicos, que les permitan involucrarse en las cuestiones académicas y sociales de la escuela; para ello se agrega parte de la entrevista de una madre de familia:

Serviría mucho la actividad de invitarlos a pintar la escuela, o el salón, algo, por ahí que empiecen. Yo creo que por ahí va la cosa de que así como en el kínder, que tienen que venir los papás a ayudar a barrer o a hacer el aseo (Madre 5, EP).

Las expectativas de los padres y lo que esperan del personal de la escuela va desde mostrar una “buena actitud” hacia ellos y los alumnos, según lo que mencionan, hasta determinadas acciones, como el hacer visitas domiciliarias; acciones que consideran favorecerían el desempeño escolar de los hijos o el acercamiento de los padres.

La trabajadora social debería de visitar a los papás de los niños que andan mal, me imagino que ha de decir la trabajadora social “pues este niño ya va a reprobar, es obligación de los papás y responsabilidad de los papas”, pero también de ella, puede hacer algo por ir a visitar esa casa, porque muchos papás ni han de saber que anda mal el niño pues no van, si no va el papá a quién le van a entregar la boleta (Madre 6, EP).

La escuela no cuenta con un departamento de trabajo social, en cambio se tiene el Departamento de Prefectura y el de Orientación Educativa. Se detecta la inquietud entre las madres entrevistadas de que alguna instancia dentro de la escuela se asegure de platicar con los padres de los alumnos que presentan más problemas, al grado de que sí es necesario, acudan a sus domicilios. Esta actividad sí se realiza y así lo expresó la orientadora:

El chiste es que vengan aquí, y a algunos si hasta les hablamos por celular y tienen que venir y tenemos la facultad de hacer visitas domiciliarias en casos de ausentismo, agresión física, una enfermedad, casos extremos que ya tienen mucho sin venir (ENA).

Se deja ver un desconocimiento entre algunos padres de familia sobre las áreas de apoyo para los alumnos y por tanto sobre sus funciones. Ellos señalaron como necesario el que se realicen visitas domiciliarias para informarse e informar a los padres sobre situaciones que estén afectando el rendimiento del alumno; sin embargo, esta actividad está contemplada como parte de las funciones de la orientadora educativa, pero además ya se ha realizado en varias ocasiones y ha sido para indagar causas de ausentismo principalmente, es posible que el desconocimiento de estas acciones entre los padres sea porque no se les ha dado a conocer y quienes se enteran son los padres que han sido visitados.

En suma, el ethos de los padres participativos los lleva a ver el mundo de cierta forma; esa forma de ver el mundo guarda relación con la internalización de normas, valores, principios éticos y experiencias de vida que les permite emitir juicios, pero además a percibir y actuar de cierta forma. Todo ello ayuda a explicar su grado de participación en la escuela, ya sea que se posicionen marginalmente o protagónicamente. Los “más participativos” buscan movilizar a otros, se identifican y reconocen entre sí porque comparten intereses, necesidades y

significados comunes. Entre los valores que comparten destaca la solidaridad, el compromiso social y un sentido de justicia que los lleva asociarse para luchar y defender los derechos de los demás: de otros padres y de sus hijos como alumnos. Los más protagónicos se abren camino y logran empoderarse sobre su mundo inmediato y el social.

Reconocen la educación que esperan para sus hijos y se movilizan para alcanzarla. Para ellos hacer presencia y participar en la escuela es su forma de vigilar que esto se cumpla. En parte hay desconfianza; necesitan cerciorarse de que “las cosas se hagan como se deben”. Tienen claras expectativas sobre los profesores y el resto de los actores educativos, incluidos otros padres. Si bien tienen iniciativa para participar, les confieren a los profesores la responsabilidad de acercar a los padres.

El ethos de los padres da cuenta de su disposición para participar, disposición que se ve concretada en sus hábitos, actitudes y actos; sin embargo, la escuela y los padres se observan aún como grupos opuestos. No se ha logrado un punto de encuentro que favorezca la unidad. Siguen siendo “ellos” y “nosotros”.

Recursos para la participación en la escuela

Este capítulo se desarrolló en un intento de acercarse a la dimensión social y cultural de la participación de los padres y madres en la escuela, a esas formas de capital que tienen que ver con las “ventajas” sociales y culturales que poseen los padres y que les permite ser actores protagónicos en las escuelas. El capital social y cultural se relaciona con aquellas dotaciones que las personas, en este caso los padres y madres de familia, pueden poseer en cuanto a conocimientos y relaciones sociales, que vienen siendo condiciones y recursos que en mayor o menor medida les otorga una posición dentro del entorno escolar (espacio social).

En ese entorno donde se moviliza el tú y yo con el nosotros a través de acciones de intercambio, de cooperación y confianza, se entreteje un entramado de redes basadas en las relaciones entre padres, directivos, profesores y otros actores como una unidad social que hace posible la obtención de ciertos beneficios.

En el capítulo anterior se vio cómo los valores y normas rigen las actitudes y las acciones de los padres de familia y sus interacciones con el resto de los actores educativos, pero también las creencias y costumbres tienen un papel activo sin menospreciar las normas institucionalizadas que orientan el comportamiento colectivo. Esas interacciones que se dan continua y cotidianamente entre las personas conforman el capital social; que según Bourdieu (1986) “es el conjunto de recursos actuales o potenciales relacionados con la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de entre-conocimiento y entre-reconocimiento; o, en otros términos, con la adhesión a un grupo” (Bourdieu, 1985, p. 2), sumado a estos recursos la presencia de prácticas de reciprocidad y cooperación que acentúan la confianza entre los actores sociales (Atria, Siles, Arriagada, Robison & Whiteford, 2003; Durston, 2002 y Putnam, 2002) y con ello su capacidad de emprendimiento colectivo.

Esas relaciones y estructuras sociales son un capital en el sentido de que reditúan ciertos beneficios a quienes las establecen (Durston, 2002 y Foust, 2009). En este caso, los padres para alcanzar sus propósitos van formando una red de relaciones

que mantienen intereses comunes. Estas redes funcionan como recursos que son movilizados para alcanzar determinados fines.

La directora de la escuela donde se desarrolló la investigación expresó que cuando no puede acudir la madre o el padre del alumno a una reunión o a una cita programada asiste otro familiar y que en la mayoría de las veces es la abuela: *“ahorita estaba aquí una abuelita, la mayoría vive con la abuelita”* (Directora, ENA); esta situación es recurrente dado que en la mayoría de las familias ambos progenitores trabajan y se apoyan en otro miembro de la familia extendida. En este sentido, un profesor señaló:

Cuando no pueden venir (los padres) mandan a la hermana, mandan inclusive a veces que hasta la vecina, me ha tocado, la tía del muchacho, hasta la abuela muchas veces, inclusive la abuelita es la que me dice: "profe yo estoy al cuidado de él". Sí, ahorita las abuelas entran al quite. (Profesor 1, EPR).

Otra de las maestras consultadas mencionó que se han presentado casos en que algunos progenitores recurren a otros padres de familia para cumplir con los llamados que hace la escuela, tal como se expresa en el siguiente extracto de la entrevista:

Asisten las mamás, pero a veces que “me encargaron la boleta de fulanito”, y también a veces es una persona por dos, o “es mi sobrino”, “yo también vengo por la boleta, también me toco” [...] a veces un papa también viene y recoge de otro niño (Profesora 2, EPR).

Esta red de relaciones se basa principalmente en la confianza, la reciprocidad y la cooperación. Los padres y madres de familia se reconocen entre sí y establecen un contacto afectivo que les permite, cuando es necesario, apoyarse unos a otros en algunos aspectos relacionados a la vida académica de sus hijos o en otros miembros de la familia.

Entre los cónyuges, culturalmente se ha dado por sentado que es la madre quien debe atender los llamados de la escuela. La orientadora educativa indicó que

escasamente el padre acude a la escuela. Agrega que cuando la madre de familia no puede acudir, es otra mujer de la familia quien se presenta a las juntas de entrega de boletas o a cualquier otro citatorio: *“La mayoría son mamás, muy pocos papás, porque si vienen mujeres son la abuela, la tía o la hermana”* (ENA). Es poco común que acuda el padre de familia, la prefecta alude el caso de un alumno que estaba atendiendo antes de ser entrevistada. Ella mencionó al respecto: *“Su papá es el que viene, hay otros que viene su abuelita y hay otros que puro papá [...] hay niños que viene el papá”* (ENA); a su decir sí se llega a dar que vaya el progenitor; sin embargo, no es lo común y así lo muestran las encuestas.

Los padres y madres de familia encuestados indicaron en un 80% que era la madre de familia quien atendía los llamados de la escuela y en un 7% que era el padre de familia y el 6% dijo que acuden ambos. Similares porcentajes se encontraron en las encuestas a los alumnos. Ellos indicaron en un 75% que es la mamá quien asiste a su escuela y un 18% dijo que era el papá. Estos hallazgos hacen indicar que la principal figura sigue siendo la madre de familia y que en segundo lugar le sigue el padre de familia. Ese rol se lo han adjudicado a la madre y se lo ha adjudicado ella misma, cuando la responsabilidad es de ambos, al padre de familia lo posicionan como un “apoyo” a la mamá. Menciona una madre: *“sí, cuento con el apoyo de mi esposo cuando no puedo asistir, ya ha ido a tres juntas”* (Madre 6, EP). Y otra dijo:

En una ocasión que tenía que ir yo a la junta de mis dos niñas, eran las dos juntas en el mismo horario y el mismo día, entonces tuvimos que dividirnos, él (su esposo) fue una junta y yo fui a otra (Madre 2, EP).

Ya sea el cónyuge, los abuelos o algún otro familiar quien figura como apoyo a la persona que asume la responsabilidad de atender los llamados de la escuela. Estos actores se suman a una red de relaciones o vínculos de capital social que junto con otros actores sociales: otros padres, hermanos, vecinos o hijos mayores, consolidan la cooperación; entre más frecuentes sean esos intercambios se incrementa la confianza, lo que a su vez facilita la participación social o de acuerdo con Durston y López la capacidad de emprendimiento colectivo. Estos

autores ven a esas figuras como aliados reclutados por su “parentesco o vecindad” (2006, p. 107), que en lugar de vecindad convendrá entenderlo en términos de cercanía, afinidad o aprecio.

Pero también hubo señalamientos de algunas madres de familia entrevistadas en los que expresaron que no les ha interesado relacionarse con otros padres de familia, ni con el personal de la escuela, una de ellas comentó:

La verdad no me gusta trabajar con nadie, yo si hago algo lo hago sola, porque siempre las veces que he tratado de relacionarme, hay detalles que no me parecen o que no me gustan, entonces yo prefiero hacer las cosas solas (Madre 1, EP).

Ella figura en el grupo “más participativo” en este estudio, fue reconocida por el personal de la escuela como una de las mamás participativas y que hace presencia en la escuela, que está al pendiente, que apoya; pero a su decir lo hace de una forma aislada, sin involucrarse con otros padres. Ella también hizo notar en su entrevista que su esposo no se involucra en la educación de los hijos, ella es quien asume esa responsabilidad, su esposo juega el rol de proveedor y así lo expresa:

Me da pena comentarlo, pero no, mi esposo no se involucra. Sí ha asistido a las juntas algunas veces, hay momentos que yo quiero que participe y le digo que vaya él. Quiero que él se entere, trato de mil maneras de que se inmiscuya en las cosas de sus hijos, que no nada más es decir “ten ahí te va” y ya. Y cuando llega a ir no comenta nada, nada más me dice de lo que se trató la junta, de que se habló y nada más (Madre 1, EP).

También esta el caso de de otra de las madres de familia, quien a pesar de figurar en el grupo “más participativo” expresó que no se relaciona con ninguno de los otros padres de familia: “con nadie, ni fuera ni dentro [...] voy a juntas, los conozco de nombre y ya. Es que por lo regular se quedan los que tienen problemas, gracias a Dios yo no tengo problemas” (Madre 3, EP) pero sí mencionó participar en las actividades de grupo: “Siempre me ha gustado participar en el grupo”. A su decir, cada vez que le solicitan apoyo para realizar mejoras al salón de clases u otras actividades ella colabora, pero hace énfasis en que no le ha interesado

relacionarse con los familiares de los otros alumnos. Y sobre la participación de su esposo señaló: *“Cuando tienen dudas con las tareas le preguntan a él y sí les ayuda [...] en ocasiones me ha llevado a la escuela pero no se baja del carro”* (Madre 3, EP).

Los dos padres de familia que figuran como miembros de la Asociación de Padres de Familia señalaron que cuentan con el apoyo de sus esposas para así poder participar en la escuela de sus hijos, uno de ellos expresó: *“Cómo es un negocio familiar, mi esposa se queda y yo puedo ir a las juntas, al tener nuestro propio negocio pues hay más ‘chance’ de nosotros estar en atención de nuestros hijos”* (Padre 2, EP), y el Padre 1, el otro padre de familia cuestionado, indicó que mantiene relación con los papás de la actual mesa directiva y con otros padres de esa escuela y que cuenta con el apoyo de su esposa para desempeñar su cargo:

Le gusta participar, nomás que ella no ha querido entrar en cargos, pero me apoya; de hecho ella participa en los mini comités, que vienen siendo de la misma sociedad de padres pero en el aula, ha sido presidenta, tesorera pero hasta ahí, solo en el aula (Padre 1, EP).

Ese capital social que les facilita participar en la escuela de sus hijos se va conformando a través del proceso de socialización durante su vida, principalmente desde la familia, pero también gracias al sistema escolar. Señaló uno de los papás entrevistados: *“Vengo como colaborador en la sociedad de padres desde el kínder”* (Padre 1, EP) y más adelante comentó que en su infancia sus progenitores también participaban en su escuela y relaciona este hecho a su interés por involucrarse en la vida escolar de sus hijos de una forma activa, señaló: *“Lo participativo yo lo traigo de él (su padre), porque cuando yo estaba en la escuela él también participaba, entonces eso fue lo que yo vi [...] mi mamá también, todo el tiempo en las tareas, en todo.* (Padre 1, EP). Otro papá recordó que cuando él empezó a interesarse por participar en la escuela de sus hijos, dos profesores fueron quienes lo impulsaron:

En la primaria dos maestros se dieron cuenta de las necesidades que había (en la escuela) [...] ven la manera de quién podría realizarlo, entonces me jalaron a mí: “sabes que, échale ganas aquí y allá, hay muchos proyectos”.

[...] me apoyaron en todos los puestos, ellos mismos me decían “hay esta presidencia, esta vicepresidencia” [...] ellos influyeron mucho [...] me decían: “llegaste, adelante, la gente está contigo, te están apoyando” y eso tiene que ver mucho, el apoyo de terceras personas” (Padre 2, EP).

También resaltó el ejemplo que le dio su padre, que al igual que él también formó parte de las asociaciones de padres de familia cuando estudiaba la primaria:

Cuando yo estuve en primaria, mi papá fue presidente en la mesa directiva, [...] mi papá cambio los focos por lámparas de bola en unos lugares y en las direcciones puso lujosas lámparas de cristal cortados, coloniales con piedritas de cristal que se mueven en toda la dirección y todavía están [...] uno de niño no comprende, pero por lo menos me quedó muy fijo: en su momento se pudo lograr algo que nunca se había hecho [...] como cualquier político dice: “en la sangre ya lo traía, quién sabe” (Padre 2, EP).

El capital social empodera para lograr fines, siendo un capital posee una connotación de valor, de algo que se posee, que se puede acumular. Es la capacidad para relacionarse con otros individuos y echar mano de ese recurso para lograr beneficios en un activo --“nosotros”-- que media entre lo individual y lo colectivo (García, 2002).

Durante su relato los padres participativos se expresaron en primera persona del plural: nosotros: “vamos a hacer”, “hemos planeado”, “logramos”, “queremos”, “hicimos”, “haremos”, etcétera. En estos términos se reconoce la acción del otro; se construye una identidad de grupo; identidad que se ve modificada por las interacciones cotidianas, de tal suerte que “la identidad colectiva se convierte en una construcción subjetiva y cambiante” (Mercado & Hernández, 2010, p. 229). Lo que supone que los padres se perciben a sí mismos como miembros de un determinado grupo, se hacen notar de diferentes formas, asumen diversos roles; o bien, se mantienen periféricos. Pero también, para algunos ese “nosotros” implica considerarse parte del grupo de padres de familia de la escuela: “nosotros los padres de familia de esa escuela” pero también, como señalan Díaz y Guerra (2010) implica diferenciarse de otros grupos, los “ellos”, que en este es el personal

de la escuela; o bien considerarse miembro de una comunidad escolar, dependiendo del rol que se juegue.

Ese sentimiento de identidad y pertenecía grupal de los padres “más” participativos expresa también su valoración hacia el trabajo cooperativo como un medio para realizar acciones que impacten en la escuela, donde se tome en cuenta a los demás, de escuchar opiniones y compartir ideas. Al respecto uno de los papás participantes compartió:

Nos apoyamos también en comentarios de otros padres, no porque nosotros seamos de la Sociedad de Padres de Familia no vamos a tomar en cuenta los comentarios de los padres, donde no está en nuestras manos decir sí o no, se les pide a los padres de familia apoyo para ponernos de acuerdo en qué es lo que se va a laborar, no porque no asistan no les vamos a comunicar (Padre 2, EP).

Es así que las redes sociales dan cuenta de su capital social potencial, redes constituidas por familiares, conocidos o amistades cuyos recursos pueden ser utilizados para ejercer su participación. El cónyuge, miembros de la familia (abuelos, hermanos, etc.), otros padres de familia, profesores y directivos forman parte de esas redes que al establecerse forman parte de ese capital social que hace posible su participación.

El capital social estimula las interacciones y los intercambios que se dan entre los padres; conllevan a acciones sociales que fortalecen aún más esas relaciones y, en palabras de Márquez (2009), el capital social visto como un recurso ayuda a explicar los logros de ciertas personas o grupos. Lo anterior ayuda a entender el porqué los padres que llegan a organizarse al interior de las escuelas llevan a cabo más acciones y con mayor impacto que los que no lo están, su nivel de involucramiento en la vida escolar de sus hijos no sólo se reduce a la escuela sino que se extiende a otros ámbitos.

Las relaciones que pueden establecerse entre los padres y madres de familia se solidifican en la medida que reditúan beneficios. Y ese capital es efectivo en la

medida en que se logran esos beneficios individuales o colectivos, por lo que estará representado por cualquier apoyo de la red social proporcionado a los padres y madres de familia que participan en la escuela.

Los beneficios que puedan ser percibidos por los padres y madres de familia ya sea en reconocimiento, de acceso a información sobre lo que sucede en la escuela y principalmente con el hijo o hija, entre otras prebendas, mismas que impulsan o estimulan su participación en la escuela, se logran gracias a las redes que han construido al interior o al exterior del entorno escolar.

El beneficio que yo veo es que a largo plazo ellos mismos van a ver, que como yo participaba, ellos van a querer participar; dejarles un legado, que tengan el deseo de participar, ante la sociedad y lo que se presente [...] Por un lado se sienten bien que sus compañeros les digan: “hay viene tu papa, ahí viene el vicepresidente”, es un aliciente para ellos y para mi es orgullo (Padre 1, EP).

El poder ser un ejemplo para sus hijos es uno de los beneficios principales que resaltan los padres entrevistados, así como el estar más cerca de ellos, así como el mantenerse informados sobre su desempeño en la escuela, pero, además, como en el caso de este padre de familia, está el reconocimiento que obtienen.

En varias ocasiones, durante la entrevista, uno de los padres de familia expresó lo significativo que era para él dejar evidencia de su paso por la escuela donde estudian sus hijos:

Vamos procurando dejar las cosas que uno ha estado haciendo, que quede algo donde se sienta uno satisfecho el día de mañana, que a pesar de que nuestros hijos ya no estén ahí, hay más hijos de otros padres de familia y queden orgullosos de decir “mira se tiene esto”, “esto se logró y se tiene todavía por sociedad de padres de familia anteriormente”; o sea, al fin de cuentas el tiempo sigue pasando, los hijos van a pasar a otra escuela pero que vaya quedando una imagen buena de cuando estuviste, durante el tiempo que estuve en una asociación las cosas las haya hecho lo mejor posible (Padre 2, EP).

Le resulta motivante dejar huella con su acción participativa para otras generaciones, ser un ejemplo para las mesas directivas futuras; el reconocimiento

sigue figurando como un factor que impulsa a estos padres de familia para participar activa y organizadamente en las escuelas así como el deseo de servir a otros, de realizar actividades para mejorar sus espacios y su calidad de vida:

Es una forma de expresar, de ayudar, de aportar algo, es como un deseo de servir. Veo la manera que puedo aportar algo que sirva, que me sienta útil para el bienestar en mi familia, la comunidad, la escuela porque es el entorno donde vivimos (Padre 2, EP).

Márquez (2009) señala que las redes sociales fortalecen el capital social pero también son expandibles en el sentido de que entre mayores vínculos se logran, mayores son las posibilidades de intercambio y cooperación con otras personas o con otros grupos, instancias u organismos a favor de fines y metas propios, es a lo que este autor llama “puentes”. En ese sentido, la capacidad de los padres, que figuran en la Asociación de Padres de Familia, de movilizar los recursos disponibles construyendo puentes mediante acuerdos y alianzas con organismos gubernamentales y no gubernamentales, les ha redituado obtener ciertos beneficios traducidos principalmente en mejoras estructurales para la escuela.

Para Putnam (2002) el capital social es un atributo de las estructuras sociales. El capital social da sentido a esos intercambios, a esas relaciones de reciprocidad, un sentido social señala Márquez (2009); los recursos de las personas son mayores en la medida en que se amplían las redes sociales producto de las interacciones de cooperación.

La capacidad participativa de los padres con protagonismo en la escuela, se expresa por medio de ciertas condiciones: normas, asociaciones y un entorno cultural propicio. Son personas que tienen mucho en común aunque tal vez creencias, valores, ambientes culturales y familiares diferentes, así como diferentes expectativas e imaginarios sobre la educación y el papel de los padres en la vida académica de sus hijos.

Recuperando las opiniones de los distintos participantes en este estudio, se tienen elementos para asegurar que los padres y madres de familia se involucran en formas diversas y en distintos grados en la vida escolar; algunos asisten a las reuniones y eventos que realiza la escuela, atienden los llamados y brindan apoyo a los hijos, mantienen contacto y comunicación con los profesores; hay quienes se involucran en una o dos de esas acciones y hay quienes en ninguna de ellas; los que sí juegan un papel más protagónico llegan a organizarse formalmente con otros padres para realizar acciones en beneficio de la escuela. Para algunos progenitores resulta más fácil que para otros relacionarse con la escuela, hacer presencia, enterarse de lo que en ella sucede, conocer al personal e involucrarse con ellos, de tomar y ser parte en la vida institucional.

Esos matices y diversidad de formas en los que los padres de familia se relacionan con la escuela, sus actitudes y comportamientos, conllevan además diferencias en su imaginario con respecto a su papel en la escuela y también sobre la educación de sus hijos. Los recursos culturales que, en mayor o menor medida, posean los padres de familia, les facilita o dificulta el acercarse, informarse, expresarse, proponer, actuar y formar parte de la vida escolar. A los que más recursos o capital cultural poseen les resulta familiar la escuela, platicar con los profesores e involucrarse en los asuntos escolares en comparación a otros padres con un menor capital cultural.

El capital cultural va estableciendo una capacidad de decisión y de poder crecientes; define Bracho al capital cultural como la “herencia social y cultural que desempeña un importante papel en procesos de selección y exclusión sociocultural” (1990, p. 15), del que forman parte los recursos culturales transmitidos desde muy temprana infancia en el seno de la familia y que continúan acumulándose durante el proceso formativo (formal e informal), en el que se incluye la forma de comunicarse y de relacionarse con las personas, formas de conocimiento, valores y estilos de vida. Entre los padres “más participativos” surgieron reflexiones en torno a la génesis de su interés por participar en las escuelas de sus hijos:

Todo esto lleva a la formación, desde el principio, lo que es uno de hijo, de padre de familia, yo pienso que los valores, la manera, el ámbito en el que creces te va sirviendo, hay cosas buenas, hay cosas malas, pero creo yo que va uno más o menos analizando cuál es el camino que puedes agarrar, hay muchas opciones, metas pero si uno quiere ir por el camino más seguro o que la misma familia o que la gente que está alrededor tuyo te dice: “puedes hacer esto”, “esto está mal y esto está bien”, pero tú sabes la situación como está, a uno le dejan la brecha abierta y uno decide (Padre 2, EP).

En este relato se reconoce el aporte de los padres, la transmisión hereditaria de un esquema de valores y principios que le dejaron marca. Fue un largo proceso de asimilación que llegó a convertirse en un capital cultural que fue incorporando, mismo que ha ido conformando su capacidad participativa. También agregó más adelante:

Yo digo que sigue uno los fundamentos principales: el crecimiento en familia, ver cómo es la familia, yo pienso que uno opta por tratar de hacer lo mismo o mejorar lo que los padres hicieron por uno [...] es dentro del mismo patrón: la formación, la educación, la cultura que le entregan a uno los padres, uno también la va ejerciendo (Padre 2, EP).

Se vislumbra la importancia que se otorga a la familia y se identifica cómo desde el seno familiar se va transmitiendo una herencia cultural que continúa solidificándose gracias a las experiencias de socialización y formación que los lleva a ser lo que hoy son.

Por el contrario, cuando los modelos de referencia, en este caso la familia de origen tiene poco que aportar, las dificultades para desarrollar capacidades participativas se hacen patentes, por ejemplo en el dominio del lenguaje, como el caso que a continuación se presenta: Una madre “menos” participativa reconoce que le gustaría involucrarse más en la escuela de su hija pero que su timidez y el temor a hablar en público le ha impedido hacerlo; agregó también que su madre siempre ha mostrado conductas sintomáticas de fobia social, indicó que no asistía a su escuela, ni su papá tampoco, quien acudía era su hermana, en relación a su mamá afirmó: *“Es muy miedosa, es vergonzosa, como si todos estuvieran viéndola a ella, nunca sale sola”* (Madre 4, EP). Y a su vez ella se describe como una

persona tímida: *“Soy muy vergonzosa y hay veces que no tengo la facilidad para expresarme y soy una persona muy callada; no soy muy expresiva”* (Madre 4, EP). Manifiesta carecer de las habilidades de comunicación necesarias para poder participar activamente en la escuela, por lo cual opta por evitar situaciones que la expongan y la hagan vulnerable a la crítica de los demás, afectando esto su relación con el personal de la escuela y su acercamiento a la misma.

En este caso en particular, lo que esta madre de familia vivió desde su infancia en cuanto a la relación de sus padres con la escuela es similar a lo que ella está experimentando actualmente: está interesada en participar *“siempre me ha gustado la idea de estar más involucrada en la escuela, saber más”* (Madre 4, EP); sin embargo, no se siente capaz de hacerlo: *“La mayoría de las veces me quedo con las ganas. Pienso las cosas pero como que necesito más valor, yo creo”* (EP); su capital cultural no le otorga los recursos necesarios para comunicarse y relacionarse socialmente.

Por otro lado, la escolaridad y ocupación de los padres, de acuerdo con Bourdieu y Passeron (1977), son también indicadores de capital cultural, que definen además la ubicación de las personas en una estructura social, el ambiente cultural familiar y la forma en que la familia se ha relacionado con el conocimiento.

En lo referente a su formación académica, considerando el tiempo de escolarización, ninguno de los padres y madres de familia entrevistados llegó a culminar estudios de nivel superior; algunos sólo terminaron el nivel básico y otros el medio superior. Bracho (1990) señala que los padres con escaso capital cultural tienen dificultades para apoyar a sus hijos en sus trabajos escolares. El nivel educativo es una muestra de ello; tal es el caso de una madre de familia “participativa” con estudios universitarios no concluidos, señaló: *“Yo llegaba del trabajo y antes de ponerme a limpiar ¿vengan denme sus cuadernos para ver la tarea porque mañana yo no voy a poder tener chanza”* (Madre 3, EP). Ella deja ver, durante su entrevista, la importancia que otorga a las tareas escolares y su interés por apoyar a sus hijos en sus tareas escolares,

Otra madre “participativa” expresó que está dispuesta a apoyar el aprendizaje de su hija: “ayudarla cuando tenga alguna tarea”. Por su parte el Padre 1 comentó que brinda apoyo a sus hijas cada vez que tiene oportunidad: “*En los momentos que yo puedo me pongo a ayudarles. Mi hija me dice: ‘apa’ ¿cómo sabe?, le digo: pues yo sé*”.

Bracho (1990), así como Bourdieu y Passeron (1977) señalan que tanto la herencia social, como la cultural forman parte del capital cultural pero también las habilidades cognitivas; ello, explica Bracho, ayuda a entender por qué a algunos padres les resulta más fácil apoyar académicamente a sus hijos en sus tareas escolares. Señala esta autora que la escuela reproduce la cultura de la clase dominante, razón por la que algunos grupos sociales son más exitosos académicamente que otros y por el que algunos padres presentan más dificultades que otros en la comprensión y el apoyo en la realización de las tareas escolares de sus hijos. Madres de familia “menos participativas” expresaron dificultades para apoyar a sus hijos con las tareas escolares: “*Con eso del trabajo, casi no me da tiempo de ayudarles. Hay veces que les ayudo con las tareas, pero no todo el tiempo*” (Madre 4, EP).

La mayor parte de las madres entrevistadas comparten tiempo entre el trabajo, el cuidado del hogar y la crianza de los hijos. Entre los padres y madres que más participan en la escuela esta la persona con mayor grado de estudios y la de menor; sin embargo, en esta última destacó en su discurso sus creencias religiosas, lo cual puede ser uno de los factores que active su participación en la escuela de sus hijos; su formación religiosa y su configuración sobre “lo bueno” y “el deber” se asienta de tal forma que se adhiere en ella el significado de lo qué es y hace una “buena madre”.

El hilo conductor de este trabajo es la participación de los padres en la escuela desde la propia voz de los padres, pero también desde la de otros actores: el personal de la escuela y el mismo adolescente; son miradas y voces que ayudan a comprender los cómo y los porqués.

La participación de los padres se vivencia, se siente, se interpreta y reinterpreta con una variedad de matices, que sólo de cara a los sujetos se puede llegar a descubrir.

Conclusiones

La importancia de favorecer la participación de los padres, madres y tutores en la escuela no es el punto central de discusión en el tema que nos ocupa; tampoco el abordaje de reconocer el papel que juega dicha involucración en el mejoramiento general de la educación en México, discurso educativo lleno de verdad pero también de paradojas. Lo que se pretendió con este esfuerzo fue lograr un acercamiento a ese espacio escolar donde se gesta una diversidad de dinámicas entre sus actores y desde la cotidianeidad de la escuela explorar el vínculo familia-escuela buscando significados, descubriendo prácticas y formas de relación. El desafío fue llegar a comprender un hecho educativo: la participación de los padres en las escuelas.

Con bastante vehemencia se ha afirmado tanto por parte de los críticos de la educación nacional como de los propios funcionarios la urgencia de fomentar la participación a nivel de toda la sociedad; por lo tanto, no podemos separar la participación en la escuela de la participación del conjunto de la sociedad; es decir, no se puede entender una sin la otra. La participación social en la escuela es un ejercicio de ciudadanía. La escuela va formando en la participación a los niños y jóvenes con el modelo referenciado de los adultos, el que se involucren activamente los padres resulta un ejemplo para los hijos. Entre más se participe y más actores lo hagan se va generando la cultura democrática desde la escuela hacia afuera y hacia más arriba. Es decir, una escuela en la que prevalece una cultura de participación puede llegar a ser referente para otras instituciones educativas, como también puede llegar a involucrar la comunidad en la escuela, asimismo, ir generando cambios en espiral hacia instancias superiores; el cambio debe surgir desde la escuela y sus actores. Difícilmente se puede aspirar a que sea establecida de arriba hacia abajo (de los órganos de gobierno hasta la escuela) ya se ha intentado y los resultados no han sido los esperados.

Si bien, es de reconocerse el avance que representa el esfuerzo de los Consejos de Participación Social en la Educación en su pretensión de impulsar la

involucración activa de los padres y madres de familia, hasta el momento ese conjunto de preceptos y ordenamientos no ha dado por resultado inmediato una mejoría en ese sentido. Porque la afirmación de que los padres prefieren mantenerse al margen toma carácter de lugar común, ya que la inclusión de su participación en las decisiones de la vida escolar tienen también, como contraparte, y muchas de las veces como primer parte, el que la misma institución escolar mantiene a los padres al margen. ¿Qué fue primero, el huevo o la gallina? Esa es la pregunta que ha regido este trabajo. Del dicho al hecho; es decir, se dice mucho pero se hace poco.

Tampoco se trata de cerrar el círculo culpando a los padres o culpando a la escuela. Lo cierto es que los padres y madres de familia se mantienen y los mantienen al margen de las decisiones en las escuelas. Es un asunto de toda la sociedad, de una cultura de participación. Implica el campo de lo político. El abstencionismo presente en los asuntos políticos, también figura en la dinámica de las escuelas. Aquí entra en juego tres aspectos: lo normativo, lo estructural y lo cultural. Mucho se habla de calidad de la educación, de educar para la democracia, de formar mejores ciudadanos; sin embargo, la ley restringe a los padres de familia, les pone límites, no les deja margen de maniobra, como tampoco la escuela lo tiene; por lo que el rechazo es por decirlo de alguna forma, natural, porque no aplica en las condiciones en que están y se mantienen las escuelas; por tanto la participación no es alentada o aceptada. Las reformas por tanto se quedan entre el dicho y el hecho, los discursos no coinciden con la realidad. La participación de la escuela se da siempre contextualizada en una participación democrática más amplia. En sociedades democráticas existe mayor participación social en sus escuelas. Por lo tanto, es de esperarse que en sociedades como la nuestra, donde no hay una cultura democrática, una cultura de participación, difícilmente se pueden esperar escuelas participativas.

Los discursos se han adornado desde hace tiempo con los términos de participación social y educación democrática; sin embargo, siguen siendo axiomas vacíos, en muchos de los casos; la participación es más un requisito institucional

que una oportunidad para que por medio del diálogo y la cooperación se aborden problemas comunes: un requisito para que el hijo siga en la escuela, un requisito para ser “bien” visto por el profesor, un requisito para recibir apoyos.

Simplemente hay que pensar cómo es la relación de la escuela entre y con los profesores o los alumnos, qué tanto es participativa con ellos, qué se puede esperar con su relación con las familias. Son escuelas autoritarias, pero esto va en relación al contexto más amplio en el que se ubican. Tienen poca autonomía, por tanto es difícil la participación de los padres.

La participación de los padres en la escuela es asumida de diversas formas, dependiendo de la noción que se tenga al respecto, de las expectativas y motivaciones de cada uno de los actores educativos, del interés de los padres, de su capacidad participativa, pero también depende en mucho de la política educativa, que en sociedades como la mexicana en vez de establecer condiciones, impone trabas y límites. Se requiere disposición, voluntad, capacidad de participar pero también condiciones para hacerlo, de oportunidades.

El estudio que aquí presento nos confirma que la participación de los padres y madres de familia se limita a lo que puedan aportar en lo económico, material o mano de obra, adquiriendo así un sentido básicamente utilitario y de apoyo. La participación de los padres y madres de familia apenas supera los primeros peldaños, se mantienen y los mantienen al margen, se les mantiene informados y se espera de ellos ciertos beneficios. Los intereses particulares, el temor a ser juzgados por los padres de familia, así como las resistencias de todo tipo por parte de directivos y profesores, mantienen en la periferia a la familia de los asuntos escolares, o mejor dicho restringida a ciertas actividades. Ese temor se hace evidente también en los obstáculos para que los padres participen. No están dispuestos a ser puestos bajo la lupa de la comunidad, a rendir cuentas, a comprometer su espacio de poder y por supuesto, de control y a tener que invertir más tiempo y esfuerzo en desempeñar su labor educativa. Se demanda su presencia, sí, pero para facilitar el aprendizaje de los alumnos desde casa y

porque su presencia y actuación le significan beneficios: mejoras estructurales, organización de eventos y fuente de ingresos. Fuera de eso, se rechaza. Pero además, la expectativa de los propios padres es mantenerse informados, allí ubican principalmente su participación

Los hallazgos a partir de rescatar voces y miradas se entrecruzan mostrando el desconocimiento que prevalece desde la familia y la escuela sobre el legítimo derecho de los padres a participar en las escuelas de sus hijos, sobre todo a participar protagónicamente, es decir, su derecho a opinar, decidir y actuar. No solo llama la atención cómo se involucran, si no quiénes y cuántos lo hacen. Los que logran destacar son una minoría y son principalmente los padres y madres que forman parte de un colectivo, que buscan tomar fuerza uniendo sus intereses a los de otros padres para que su voz sea escuchada. Toman un lugar privilegiado, pero aún así no son representativos y su incidencia en la vida escolar es reducida, limitada. Sigue quedando en manos de directivos y profesores las decisiones y rumbo de la institución. Aquí también me detengo un poco, por un lado está la Asociación de Padres de Familia, como una estructura tradicional que permanece y que suplente las funciones de los consejos de participación escolar, este consejo ni siquiera coexiste junto con las asociaciones, simplemente no existe, tan sólo en papel. Esto es un reflejo de las oscuridades de la ley.

Por otro lado, en los padres que se han organizado, que forman un colectivo formal al interior de las escuelas como miembros de la Asociación de Padres de Familia, destacó la figura de dos padres de familia, los cuales hacen uso de sus capitales y se posicionan como actores, pero que; sin embargo, su margen de acción sigue siendo reducido y acotado a ciertas actividades, que envueltos en el interjuego de intereses entre padres, la escuela y la inmovilidad del resto de padres se posicionan en un rol de cacicazgo, permanecen allí porque eso es lo esperado: ya se tiene quien lo haga. La forma en que son elegidos los padres que se integran a este grupo dista mucho de ser un ejercicio democrático.

El concepto de participación social está inadecuadamente entendido; es por ello que se ha dificultado sobremanera llegar a una auténtica participación social en educación. Es más una participación simbólica o decorativa que una real participación. Puede verse en ocasiones como una utopía, puesto que si se rescata la esencia misma del concepto, en la participación que se da en las escuelas realmente no se practica la democracia y si no es democrática no se puede hablar de participación.

Un hallazgo importante fueron las diferencias entre la visión de la participación de los padres desde la escuela y desde los propios padres. En la escuela existe desvalorización de la cultura de origen de los alumnos, se deja ver cierto desprecio hacia los padres; se les considera desobligados, familias disfuncionales, padres que no se dan tiempo porque no les interesa la educación de sus hijos, sus prioridades son otras. Se deja ver atribución de culpas por parte de la escuela. Ellos asumen que el problema del bajo rendimiento está en los padres y si no participan es por su “culpa”. La relación con los padres está centrada en lo negativo. En cambio los padres y madres de familia no se asumen con las características que señala la escuela pero sí dejan ver que no se sienten convocados y que prevalece el desconocimiento.

La desconfianza es también un ingrediente presente en la relación padres-escuela. A los padres se les mantiene más como espectadores del hecho educativo que como actores educativos: “te llamo cuando te ocupo”. Es visible el juego de poder y control que prevalece en el entorno escolar, el código manejado por la escuela descalifica la capacidad del padre para asumir la responsabilidad de apoyar y vigilar el desempeño escolar de sus hijos. A lo más que pueden aspirar los padres es a que se les informe sobre lo que pasa en la escuela y con sus hijos, han aprendido que su voz no es escuchada, menos considerada. Prevalece la incomunicación, existe ausencia de vías o canales adecuados de participación. Es decir, al desconocimiento de los padres le sumamos las deficiencias de la escuela.

Los padres como actores educativos difícilmente logran un papel protagónico en la dinámica escolar, buscan abrirse paso, pero su camino es incierto, las posibilidades de acción son limitadas, la participación democrática en las escuelas es incipiente, se avanza y retrocede, se desconocen los cómo y en algunos casos los por qué y para qué. Se desconocen los significados y alcances de la participación.

También están las resistencias por parte de los sindicatos y el desconocimiento sobre las funciones de los Consejos Escolares de Participación Social. Se ignora cómo y hasta dónde pueden participar los padres y madres de familia, pero también qué significa participación de padres en la escuela. La colaboración entre la familia y escuela es una tarea necesaria pero atendiendo la complementariedad. Habrá que reconocer lo que cada actor puede aportar, desde dónde, en qué momento y cómo, no es participar por participar, debe haber un propósito y por lo tanto el reconocimiento de que existen formas diversas de hacerlo.

Los padres de familia llegan hasta donde la escuela les marca el límite. Adquieren una actitud sumisa y cuando su iniciativa va más allá de los límites marcados, generalmente enfrentan obstáculos y se generan conflictos, que en ocasiones los lleva a claudicar en sus intenciones. Conflictos que son desaprovechados, puesto que si bien abren una posibilidad para luchar a favor de su resolución haciendo uso de habilidades, de sumar esfuerzos, de hacerse escuchar, de que sean productivos como una oportunidad para la participación; por los diferentes intereses, se cae en el estancamiento. La sumisión puede llegar a interpretarse como apatía a participar pero, no es que los padres y madres se resistan a participar, ni es cuestión de interés; el asunto es más complejo, no existen los canales adecuados de comunicación entre la escuela y la comunidad que faciliten esa participación; sumado a lo que ya se dijo en párrafos anteriores: hay desconocimiento, la desconfianza, las condiciones no propicias, las representaciones sobre participar en la escuela dificultan la participación. Pero también la falta de experiencia y la escasa orientación conlleva a que en los

centros escolares se haga hasta donde se pueda, como se quiera, a como creen que es o que simplemente no se haga nada.

Las representaciones sociales que posee la comunidad educativa sobre la participación de los padres en las escuelas estructuran una serie de imaginarios que los lleva a orientarse en su realidad y a generar determinados comportamientos. Para los padres de familia participar es hacer presencia en la escuela, mantenerse informados y apoyar. Ese “hacer presencia” implica responder a los llamados que haga la escuela e informarse sobre el desempeño de su hijo y sobre lo que ocurre en el entorno escolar y apoyar cuando se les pida y puedan hacerlo. Consideran que deben asistir a la escuela en cumplimiento de la responsabilidad de “estar pendientes” e informados y así lo hacen; mantienen una posición contemplativa.

En cambio, las representaciones que posee el personal de la escuela adquieren otro sentido. Tienen que ver con unirse, cooperar, hacer presencia, estar en comunicación con los hijos y con los profesores, involucrarse en las tareas escolares y apoyar a los profesores, sobre todo esto último, “los padres están para apoyar la labor educativa”. Queda excluido el que los padres se involucren activamente en la dinámica escolar y en la toma de decisiones.

La situación es compleja. Desde la escuela se asume que los padres están para facilitar su labor educativa y que aquellos padres que no hacen presencia en la escuela es por desinterés o porque priorizan otras actividades. Desde esos referentes, los esquemas de percepción y construcción sobre la participación de los padres estructuran la representación que sobre ellos se tiene, la cual es validada por los propios padres al mantenerse a la periferia de la vida escolar como meros espectadores, informados sí, pero escasamente involucrados y tomados en cuenta. Se confirma que lo relacionado a la educación de los hijos sigue recayendo, principalmente, en la figura de la mujer, en la madre de familia; al padre se le ubica como proveedor aún así la madre de familia trabaje, por lo que ella asume otros roles pero continúa con los que tradicionalmente se le han

adjudicado. En los asuntos de la escuela el padre entra como un apoyo a la madre, la cultura se hace presente también en este sentido.

Pero también surgió otra figura en el vínculo familia y escuela: el alumno; el cual se logra distinguir como mediador entre ambos. El alumno se posiciona como figura clave en este entramado, manipula de acuerdo a sus intereses la comunicación y acercamiento de sus padres con la escuela, pero ese papel lo ha adquirido gracias a que así se lo han otorgado desde la escuela, es el medio que se utiliza para acercar a los padres y si a esto se le suma que algunos de ellos mantienen cierto control sobre sus padres, puede llegar a impedir que sus padres acudan a sus escuelas. Desde la escuela no se alcanza a ver el protagonismo que cobra el adolescente.

Pero también esta su indiferencia como otro de los hallazgos; no es que rechacen la presencia y participación de sus padres en la escuela, sino que no les importa, existe inercia, desgano, no muestran interés en lo referente a sus estudios. La indiferencia deja atrás a la rebeldía. La rebeldía por lo menos permite ver la postura que asume; sin embargo la actitud indiferente del adolescente representa mayores retos para quienes lo rodean y se relacionan con él. Y pesar de que a algunos en el fondo sí les importe que sus padres participen en sus escuelas, lo ocultan como una forma de proteger su vulnerabilidad ante los adultos; o como una forma de encerrarse e impedir que invadan su mundo, su espacio. Esto conlleva a repensar su papel como potencial agente de la participación y pensar en cómo involucrarlo y trabajar su indiferencia. La participación social es algo más que encuentros y desencuentros, su escaso éxito es un síntoma de esa cultura de indiferencia en la que estamos inmersos, no existe una cultura de participación. Es el reflejo de un entorno educativo poco participativo sostenido por un sistema educativo que difícilmente puede considerarse participativo. La mirada vuelve hacia la escuela y en su cometido de educar para la participación, para la democracia.

La actoría protagónica de los padres en la escuela está aún lejos de ser una realidad. Los resultados de esta investigación así lo demuestran. Aquí se intentó

develar en qué papel se circunscribe la figura parental. Rescatar las voces de los actores y dar una mirada a la dinámica escolar desde el diferencial de la participación condujo a reafirmar que existe potencial participativo en los padres y madres de familia, pero este se mantiene sumergido en la dominación que mantiene la propia normatividad escolar y los imaginarios que se comparten desde la escuela. No existe pelea por adjudicarse un lugar legítimo en las escuelas. Los padres adoptan y se adaptan al rol que les es asignado.

Los espacios para la participación en las escuelas son escasos y los que se abren son desaprovechados. No existe reconocimiento mutuo, resulta evidente la inmovilización de los recursos que cada uno de los agentes posee en lo individual y en lo colectivo. Se han tendido puentes al exterior del espacio escolar para vincularse con otras fuentes de apoyo, pero hasta que no se dinamice la participación social dentro de las escuelas, las posibilidades que ofrecen estos organismos e instancias fuera del entorno escolar no serán explotadas a tal grado que logren impactar positivamente en la vida social, cultural y educativa de la escuela.

Se destaca a partir de los hallazgos que son cinco los factores que intervienen y marcan la diferencia entre los padres y madres de familia que participan y los que lo hacen en menor medida: factores individuales, colectivos, escolares, estructurales y culturales. Los individuales incluyen la voluntad, el interés, sus representaciones, su historia de participación en otras escuelas y en otros ámbitos, sus modelos de referencia, sus habilidades y conocimientos. Como también están los factores colectivos, que tienen que ver con identificarse con otros, de unirse y organizarse con reconocer sus necesidades y las de otros, esto hace que se promueva y se potencialice la participación. Están también los factores escolares: que se promuevan espacios de participación, contar con canales adecuados de comunicación, brindar oportunidades, tener apertura al diálogo, horizontalidad, descentralización en la toma de decisiones, la capacidad para asumirse como una comunidad inclusiva. Los estructurales, que brindan el marco normativo que permite, favorece e impulsa la participación y, los culturales,

en el que se incorpora la cultura de participación, la democrática; condiciones indispensables para la ciudadanía (que abanderara el principio de igualdad). En ese sentido, la presencia equilibrada de estos cinco factores es lo que interviene en los diferenciales de la participación social de los padres; estos factores se vuelven condiciones para la participación.

Los hallazgos mostraron que pocos padres poseen aquello que los hace ser actores protagónicos en las escuelas, tienen una forma de representar la participación pero otra de vivirla, no hay voluntad, prevalece la pasividad, se deja que otros decidan, no hacen uso de su facultad para participar, desconocen la mayoría que la tienen. Lo colectivo se vislumbró débil; no se tiene capacidad para agruparse, identificarse y sumar potencialidades. La participación es una construcción social, una acción social, involucra colectividades, un sentido de pertenencia, de ser parte, formar parte y tener parte; es decir es un “yo con los otros”; aquí, eso no se hizo presente, es más un “yo y los otros”.

Sumado a lo anterior, desde lo escolar no se abren espacios para la participación, sí brinda oportunidades porque existen deficiencias, carencias de todo tipo, pero no hay apertura; las condiciones no son las adecuadas para que se vaya más lejos, pero además existen prejuicios hacia los padres y en general, hacia las familias y se carece de autonomía, el hasta dónde participar lo regula la escuela, se regula desde la normatividad. Aquí entra en juego el cuarto elemento: lo estructural, si bien se tiene un marco legal que reconoce el papel de los padres y madres de familia en la educación, que orienta y promueve la participación social, se contradice así mismo porque la normatividad existente también marca nítidamente su espacio de actuación, es un “sí, pero...” pero además existe en palabra, no en hechos. Cada escuela hace lo que cree, quiere y puede hacer en cuanto a involucrar a los padres en la vida escolar. Finalmente está lo cultural, la responsabilidad principal está en las escuelas de educar para la participación, para la democracia y no lo hacen en su interior, algo está fallando, no está cumpliendo.

Volvemos al punto. No podemos separar participación social en la escuela de la participación de la sociedad; las redes no sólo existen al interior de la escuela, también se tejen al exterior. Con ello se aprovecha la pluralidad, la capacidad y disposición de todos los que se identifican como miembros de una unidad social: la comunidad educativa; significa pasar de ser individuos a ser actores colectivos.

Esta investigación abrió la posibilidad de reflexionar sobre lo que significa educar para la participación. Se aprende a participar y participando se aprende; es entonces, una capacidad que debe ser mantenida y desarrollada; pero es ingrediente necesario tener disposición para participar, interés, reconocer nuestro potencial y el de los demás, así como el contar con espacios propicios para el dialogo y la interacción. Es un acto voluntario, a nadie se le puede ni debe obligar a participar en algo o dejaría de ser participación.

Un mayor protagonismo en los padres en la educación que esperan para sus hijos los posiciona como agentes de cambio, aumenta su compromiso, mejora la relación entre padres e hijos, entre padres y el personal de la escuela, entre los hijos y la escuela. Pero también favorece la comprensión de la escuela hacia los padres, de los padres hacia la escuela y lo que en ella se hace. Se mejora la confianza entre la escuela y los padres, por tanto se logra un mayor apoyo y colaboración entre ambos y se ve beneficiado el clima escolar.

La configuración de las formas en que se involucran los padres en la escuela, sus interacciones e imaginarios confirmaron que hay mucho camino por recorrer para transitar hacia la cultura de la participación social en las escuelas. No es una postura pesimista, ni se pretende caer en el fatalismo, pero sí en el de ganar consciencia de que ese camino, accidentado además, conlleva acciones. Hay mucho por hacer partiendo desde la escuela y su dinámica escolar, los órganos de gobierno hasta llegar a la política educativa. Es prioritaria una sintonía en ese sentido; pero además hacer altos en el camino y evaluar los resultados e impactos de las acciones que se emprendan para fortalecer una cultura de participación que

distinga las pautas de organización en cualquier ámbito de gestión, empezando desde el escolar.

Es difícil lograr grandes resultados si no se tiene el apoyo desde niveles superiores. No entra en discusión lo importante de las alianzas con los dirigentes comunitarios y educativos, pero sí el contar con políticas educativas que sustenten y den soporte a las acciones participativas. El problema es que no se le ha dado la suficiente importancia y aún existe desinformación e intereses personales comprometidos para lograr un verdadero avance. Existen vacíos desde la Ley General de Educación para que se respalde el derecho de cada ciudadano de intervenir más activamente en los procesos educativos.

No hay que perder de vista tampoco las características particulares de cada comunidad. Existe una diversidad de formas para participar en las escuelas como diversa es la realidad educativa, por lo que la participación tomará matices muy particulares por las necesidades y particularidades de cada escuela, de cada contexto y nivel educativo. Se requiere el desarrollo de acciones desde la escuela pública, que promuevan y reconozcan la participación parental, que existan espacios donde articuladamente se aproveche el potencial de los padres y madres de familia, a partir de sus diferentes posibilidades y capacidades. Cuando en las iniciativas para involucrar a los padres no existe una adecuación entre sus capacidades de participación y las oportunidades que se ofrecen desde el entorno escolar, las acciones de participación no son las esperadas y por lo tanto no se tienen los resultados que se quisieran. Se requiere también de canales adecuados de comunicación entre la familia y la escuela. La escuela debe valorar regularmente la pertinencia de los medios que emplea para comunicarse con los padres de familia, probar otros métodos si es que los usuales no tienen el impacto esperado.

Pero en general, se requiere todo un proceso de transformación cultural a partir de una redefinición de las representaciones sociales que sobre participación social posean los actores educativos. Ese transitar hacia una verdadera participación

social en las escuelas involucra un acto de reflexión constante donde la base está en entender que democracia y participación social van de la mano. La participación social es un ejercicio democrático. No se pueden poner en marcha proyectos para la participación social en las escuelas cuando se carece de un sentido de responsabilidad social y de democracia, en otras palabras, cuando están ausentes ciertas condiciones: un liderazgo colaborativo, horizontalidad, donde la convivencia se dé en ambientes amenos e incluyentes, escuelas que realmente sean comunidades educativas donde no existan barreras culturales, económicas o sociales.

A partir de los hallazgos de este estudio pudiera pensarse que es prioritario formar para la participación social en las escuelas, lo cual no se menosprecia; sin embargo, esto sería inútil si previo no se trabaja en identificar y proporcionar los recursos y condiciones que permitan la participación social. No se trata sólo de cambiar las prácticas, sino empezar a modificar las representaciones sociales que sobre la participación de los padres y madres posee la comunidad escolar, modificar sus imaginarios para que se vea reflejado en su actuar.

Para finalizar, la estrategia de investigación utilizada en esta investigación para dar cuenta de la participación social en una escuela secundaria, se comprobó como la más idónea dado que el fenómeno tiene aspectos de desconocimiento y deficiencias, sumada la complejidad de roles, relaciones y posiciones que se establecen entre los actores involucrados. Se logró desmitificar algunos supuestos en torno a la participación de los padres y abrió más el abanico de posibilidades de intervención social; se rescató que el asunto es más complejo de lo que se supone, pero también que se puede reflexionar y abordar desde diversas aristas. A pesar del panorama, el ánimo no decae, las familias mantienen su esperanza en las escuelas, confían en la educación, quieren hacer más, pero desconocen cómo. El papel de la escuela va más allá de proveer conocimientos, tiene que ver con formar para la vida, en formar ciudadanos. Va más allá que sus profesores, en ella confluyen las esperanzas de la comunidad con el país y por ahí está el camino.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Metodología de recolección de las representaciones sociales* (J. Dacosta & F. Flores, Trads.). México: Ediciones Coyoacán. (Trabajo original publicado en 1994).
- Acevedo, B., Sánchez, F., Lorandi, M. & Almeida E. (2008). La Organización Comunitaria de la Participación Social en la Educación: Dos experiencias. En M. T. Galicia (Coord.), *Participación social en la educación: del análisis a las propuestas* (21-32). México: Observatorio Ciudadano de la Educación.
- Agar, M. H. (1980). *The professional stranger: an informal introduction to ethnography*. San Diego: Academic Press.
- Alcalay, L., Flores, A., Milicic, N., Portales, J. & Torretti, A. (2003). Familia y escuela. ¿Una alianza posible?. Una mirada desde la perspectiva de los estudiantes [Versión electrónica], *Psykhé*, 12(2), 101-110.
- Alcalay, L. Milicic, N. & Torretti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: Un programa audiovisual para padres [Versión electrónica], *Psykhé*, 14 (2), 149-161.
- Alguacil, J. (2005). Los desafíos del nuevo poder local: la participación como estrategia relacional en el gobierno local. *Polis*, 4(12).
- Alonso, C., Amat, R., D'Angelo, E. Díez, E. J., Escaño, J., Escayola, E., et al. (2003). *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona: Laboratorio Educativo-Graó.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y Metodología*. México: Paidós.
- Álvarez, J. (2003a). Reforma Educativa en México: el programa escuelas de calidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 1(1).

- Álvarez, J. (2003b, septiembre). Una década de federalismo educativo. Educación 2001. *Revista Mexicana de Educación*, 100 (9), 22-24.
- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J. J., Recart, M. O. & Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: Un estado del arte de la literatura. *Paideia*, 29, 15-43.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Argentina: Lumen.
- Arbesú, M. I. & Piña, J. M. (2009). Representaciones sociales sobre el trabajo docente en profesores de educación superior [Versión electrónica], *Observar*, 3, 42-54.
- Arbesú, M. I., Gutiérrez, S. & Piña, J. M. (2009). Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación [Versión electrónica], *Reencuentro*, 85-96.
- Arguedas, I. & Jiménez, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7 (3), 1-36.
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35 (4), 216-224.
- Arruda, A. (1985). A representacao da saúde num bairro de baixa renda de Camphina Grande, Paraiba. *Psicología, Fortaleza*, 3 (1), 49-61.
- Arzaluz, S. (1999). *La participación Ciudadana en el Gobierno local Mexicano. Algunas reflexiones teóricas sobre el concepto*. Recuperado el 3 de octubre de 2010, de <http://www.iglom.iteso.mx/HTML/encuentros/congresol/pm4/arzaluz.html>
- Aste, M (2000). La comunicación entre la escuela y los padres de familia. *La tecnología en la enseñanza*, 7(2). Recuperado el 3 de enero de 2007, de <http://www.quipus.com.mx/nueva-pagina-quipus/revista/r27padre.htm>

- Atria, R., Siles, M. Arriagada, I., Robison, L. & Whiteford, S.(2003): *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma*. Santiago de Chile: CEPAL. Publicación de las Naciones Unidas.
- Ayala, J. (1999). *Educación, instituciones y participación social*. Instituto de Fomento a la Investigación educativa A.C. Recuperado el 4 de mayo de 2009, de <http://www.ifie.edu.mx/imagenesypresentaciones/Edu%20y%20Part%20Social%20con%20Modificaciones.doc>
- Ayuso, A. & Ripoll, V. (2005). El estudio de casos como prototipo de la investigación en contabilidad de gestión desde una perspectiva cualitativa. *Revista Iberoamericana de Contabilidad de Gestión*, 3 (5), 131-168.
- Ayuste, A. (2006). *Educación, ciudadanía y democracia*. Colección: Educación en Valores. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Baeza, J. (2002). Leer desde los alumnos(as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática. En B. Macedo, R. Katzkowicz, C. Monereo, C. Braslavsky, M. E. Paniagua, J. Galdona, J. Baeza, H. Surraco, C. Jacinto y. S. A. Griffith (eds.), *Educación Secundaria un camino para el Desarrollo Humano* (pp. 163-184). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Baeza, S. (2000). El rol de la familia en la educación de los hijos. Psicología y Psicopedagogía. *Revista virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL*, 1(3). Recuperado el 18 de abril de 2009, de http://www.in.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura_10_disc..UT3.pdf
- Bajoit G., (2010). *Socio-analyse des raisons d'agir. Études sur la liberté du sujet et de l'acteur*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Balardini, S. (2002). *Jóvenes, tecnología, participación y consumo*. Ponencia presentada en el Primer Seminario Europa-América Latina de Estudios

sobre Juventud de Lleida, España. Recuperado el 11 de mayo de 2012 de, <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/balardini.doc>

Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. Paper on social representations. *Peer Reviewed Online Journal*, 9, 3.1-3.15.

Basabe, M. & Vivanco, S. (2008). Representaciones sociales del saber compartido en el aula. *Educere*, 12 (41), 269-275.

Bauman, Z. & Tester, K. (2002). *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. España: Paidós.

Bazán, A.; Sánchez, B. & Castañeda, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), 701-729.

Bedwell, G. P. (2004). *Participación de los padres, madres, apoderados y apoderadas en el ámbito educativo. Una mirada desde los dirigentes y dirigentes de centros de padres y apoderados/as*. Universidad de Santiago de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología. Recuperado el 12 de enero de 2010, de http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2004/bedwell_g/sources/bedwell_g.pdf

Beuchot, M. (1999). *Heurística y hermenéutica*. México: UNAM.

Blasco, T. & Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista. *Nure Investigación*, 33.

Bones, K., Gonçalves, M. & Calesso, M. (2008). La entrevista y la vista domiciliaria en la práctica del psicólogo comunitario. En E. Saforcada & J. Castellá. (Comp.), *Enfoques conceptuales y técnicos en psicología comunitaria*. Argentina: Paidós.

- Boletín Oficial del Gobierno del Estado de Sonora (2011). *Ley de Educación del Estado de Sonora*. Publicada en el Boletín Oficial del Gobierno del Estado 30 de diciembre de 1994, ultima reforma 8 de diciembre de 2011.
- Bolis, N. & Giacobbe, M. (2007). La configuración de proyectos en la adolescencia el decir de los padres. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7 (2), 1-15.
- Bourdieu, P. (1968). Structuralism and Theory of Sociological Knowledge. *Social Research*, 35 (4).
- Bourdieu, P. (1990). *El mercado Lingüístico*. En *sociología y cultura* (M. Pou, Trad.). México: Grijalbo
- Bourdieu, P. (2000a). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000b). Poder, derecho y clases sociales (M. J. Bernuz, M. J. González & D. Oliver, Trads.). Bilbao: Desclée de Bouwer.
- Bourdieu, P. (2000c). *Pascalian Meditations* (R. Nice, Trad.). California: Stanford University Press (Trabajo original publicado en 1997).
- Bourdieu, P. (2002). *La Distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (M. C. Ruíz, Trad.). México: Taurus (Trabajo original publicado en 1979).
- Bourdieu, P. (2003). *Cuestiones de sociología*. España: Ediciones Istmo (trabajo original publicado en 1984).
- Bourdieu, P. (2007). *El Sentido Práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social* (I. Jiménez, Trad.) [8a. ed.]. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva* (2da. Ed). Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Traduc. por Ariel Dillon. Título original: *An Invitation to Reflexive Sociology* (1992). The Universidad of Chicago Press, 134-135.
- Bracho, T. (1990). Capital cultural: impacto en el rezago educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 20 (2), 13-46
- Bracho, T. & Martínez, A. (2006). *Transparencia, participación social y rendición de cuentas en el sistema educativo*. *Observatorio Ciudadano de la Educación*. Recuperado el 15 de diciembre de 2010, de <http://www.observatorio.org/pdf/DebateEspecialFUNDAR.pdf>
- Cagigal de Gregorio, V. (2007). La colaboración padres-profesores en una realidad intercultural. En J. Garreta (ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 45-59). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida,
- Canales, M. (2008). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Chile: Lom.
- Carballo, V. S. (2006). *Desarrollo humano y aprendizaje: prácticas de crianza de las madres jefas de hogar*. Recuperado el 18 de mayo de 2007, de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2006/archivos/madres.pdf>
- Cataño M. C. & Wanger, E. (2002). ¿Es posible imaginar una escuela para todos? Acerca de la difícil relación entre las políticas públicas, la escuela y la promoción del protagonismo juvenil. En G. Frigerio (Coor. de la serie), *Educación, ciudadanía y participación: transformar las prácticas: el enfoque de resiliencia: Tomo 44. Ensayos y Experiencias*. México: Novedades Educativas.
- Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 5, 149-177.

Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (2006). *Participación ciudadana*. Recuperado el 6 de octubre de 2010, de <http://www.diputados.gob.mx/cesop/>

Cebotarev, N. (2003). Familia, socialización y nueva paternidad [Versión electrónica], *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (2), 1-19.

Chávez, J. C. (2003). *La participación social: retos y perspectivas*. México: Plaza y Valdés.

Chávez, J. V. (1992). *Introducción a la medicina familiar*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Cisterna, f. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71

Contreras, M. & Ledesma, I. (2008, mayo). *El biólogo en México: vocación y profesión*. Artículo presentado en el VII ESOCITE. Jornadas Latino-Americanas de Estudios Sociales de Ciencia y Tecnología de NECSO, Rio de Janeiro, Brasil.

Cruz, L. (2011). *La reforma de educación secundaria. Percepciones y apreciaciones de los maestros*. Artículo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Distrito Federal, México.

Cuadra, D. J. (2008). Representaciones sociales de niño integrado y proyecto de integración escolar en escuelas básicas con y sin integración. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 121-138.

Darias, E. J., Sosa, J., González, P., Sosa, J. A. & García, P. (2000). Bases metodológicas de un estudio de la participación de los padres en los centros educativos. *Psicothema*, 12 (2), 170-174.

- Davidovich, M. P., Espina, A., Navarro, G. & Salazar, L. (2005). Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 14 (1), 125- 140.
- De Gregorio, A. (2005). La integración de los padres en los procesos educativos escolares. Educación y futuro: *Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 12, 81-90.
- Delgado, M.A. (2008a). Identidad cultural y participación social en el preescolar: Un estudio de caso en una comunidad Náhuatl de Puebla. En M. T. Galicia (Coord.), *Participación social en la educación: del análisis a las propuestas* (7-20). México: Observatorio Ciudadano de la Educación.
- Delgado, M.A. (Julio de 2008b). *Las participaciones sociales en la educación preescolar y desarrollo de competencias para la participación infantil: Cuatro estudios de caso*. Resumen. ACUDE Hacia una Cultura Democrática, A.C. Recuperado el 20 de mayo de 2011, de <http://www.acude.org.mx/biblioteca/participacion/participacion-social-resumen.pdf>
- Delgado, M. E., Vázquez, M. L., Zapata, Y. & Hernán, M. (2005). Participación social en salud: conceptos de usuarios, líderes comunitarios, gestores y formuladores de políticas en Colombia: Una mirada cualitativa [Versión electrónica], *Revista Española de Salud Publica*, 79 (6), 697-707.
- Develay, M. (2001). *Padres, escuela e hijos*. Colección *Investigación y enseñanza*. España: Diada Editora.
- Díaz, S. & Guerra, R. (2010). Construcción de la identidad de grupo local. El espacio y el patrimonio material e inmaterial como referentes identitarios en Trujillo y Huertas de Ánimas [Versión electrónica], *Gazeta de Antropología*, 26 (2).

- Di Cione, V. (2006). *Nociones básicas de P. Bourdieu: campo, habitus, illusio y capital simbólico*. Recuperado el 12 de julio de 2011, de http://www.planificacion.geoamerica.org/textos/bourdieu_nociones.pdf
- Diario Oficial de la Federación (1999). *Acuerdo número 260 por el que se establecen los lineamientos para la constitución y el funcionamiento del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación*. Recuperado el 27 de junio de 2011, de http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4952590&fecha=17/08/1999&cod_diario=148740
- Diario Oficial de la Federación (2000). *Acuerdo número 280 por el que se establecen los Lineamientos Generales a los que se ajustarán la constitución y el funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación*. Recuperado el 27 de junio de 2011, de http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=2058151&fecha=04/08/2000&cod_diario=150275
- Diario Oficial de la Federación (2010). *Acuerdo número 535 por el que se emiten los Lineamientos generales para la operación de los Consejos Escolares de Participación Social*. Recuperado el 29 de junio de 2011, de http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=229838&pagina=33&seccion=1
- Diario Oficial de la Federación (2012). *Ley General de Educación*. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 29 de julio de 1993, ultima reforma 9 de abril de 2012.
- Doise, W. (1985). Las representaciones sociales: Presentación de un campo de investigación. *Anthropos*, 27, 196-206.
- Dolto, F. (2004). *La causa de los adolescentes*. Buenos Aires: Paidós
- Duarte, A. (2007). *Metaheurísticas*. España: Dykinson.
- Duschatzky, S. & Corea, C. (2004). *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

- Durston, J. (2002): *El capital social campesino en la gestión del desarrollo rural: diadas, equipos, puentes y escaleras*. Santiago de Chile: CEPAL. Publicación de las Naciones Unidas.
- Durston, J. & López, E. (2006). Capital social y gestión participativa en la Cuenca de Pátzcuaro. *Revista de la CEPAL*, 90, 105-119.
- El Banco Mundial (2014). *Tasa de población activa, mujeres (% de la población femenina mayor de 15 años)*. Recuperado el 4 de febrero de 2014, de <http://datos.bancomundial.org/indicador/SL.TLF.CACT.FE.ZS>
- Elizondo, A. (2001). *La nueva escuela, II*. México: Paidós.
- Elizondo, A., Sitg, A. & Ruíz, D. (2007). Democracia y ética en la escuela secundaria. Estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), 243-260.
- Epstein, J. L. (2005). Results of the Partnership Schools-CSR model for student achievement over three years. *Elementary School Journal*, 106, 151-170.
- Epstein, J. L. & Steven, B. S. (2002). Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement [Versión electrónica], *Journal of Educational Research*, 95, 308.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Clark, K., Rodríguez, N. & Van, F. (2002). *School, family and community partnerships. Your handbook for action* (2a. ed.). California: Corwin Press, Inc.
- Escudero, J., Delfín, L. A. & Gutiérrez, L. (2008). El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales. *Ciencia Administrativa*, 1, 7-10.
- Espada, J. Méndez, X. Griffin, K. & Botvin, G. (2003). Adolescencia: Consumo de alcohol y otras drogas. *Papeles del Psicólogo*, 84, 9-17.

- Estrada, M. V, Madrid-Malo, E. & Gil, L. M. (2000). *La participación está en juego*. Colombia: Fundación Restrepo Barco-UNICEF.
- Ferguson (2005). *¿Cuál es la diferencia entre Participación de los Padres y Enlaces entre la Familia y la Comunidad?*. Recuperado el 17 de diciembre de 2010, de http://www.urbanschools.org/pdf/spanish/fsl/Involvement.pdf?v_document_name=Spanish%20Involvement
- Fernández, R. (2006). Investigación cualitativa y psicología social crítica en el Chile actual: Conocimientos situados y acción política [versión electrónica], *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4).
- Flamey, G. Gubbins, V. & Morales, F. (1999). Los centros de padres y apoderados: Nuevos actores en el control de la gestión escolar. *Cuadernos de Educación CIDE*, 4, 1-37.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foust, D. (2009). *El capital social: una espada de dos filos. Estudio sobre capital social en Atemajac de Brizuela, Jalisco*. Universidad de Guadalajara: CUCSH-UDG.
- Fusulier, B. (2011). Le concept d'ethos [Versión electrónica], *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42 (1).
- Furstenberg, F. (2003). El cambio familiar estadounidense en el último tercio del siglo XX. En UNICEF – UDELAR (Coord.), *Nuevas formas de familia perspectivas nacionales e internacionales* (pp.11-36). Uruguay: UNICEF– UDELAR.
- Gallardo, L. & Calisto, R. (2004). Análisis comparativo del funcionamiento y el aporte de los equipos de gestión en liceos humanístico científico y técnico profesional de la comuna de Temuco. *Visiones de la Educación*, 5, 11-19.

- Gallardo, G., Gómez, E., Muñoz, M. & Suárez, N. (2006). Paternidad: Representaciones sociales en jóvenes varones heterosexuales universitarios sin hijos [Versión electrónica], *Psyke*, 15 (2), 105-116.
- Galván, M. E. (2008). La participación de la comunidad en asuntos escolares. En M. T. Galicia (Coord.), *Participación social en la educación: del análisis a las propuestas* (49-62). México: Observatorio Ciudadano de la Educación.
- García Malo, P. A. (2004). La gestión escolar y la participación social. *Observatorio Ciudadano de la Educación*, 4(133).
- García, M. G. (2008). *La participación de los padres de familia en educación, siglo XIX y XX*. Diccionario de Historia de la Educación. Recuperado el 8 de mayo de 2009, de http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_9.htm
- García, R. (2002). *Nivel de vida y capital social en Suchitlan* (Tesis de maestría). Recuperada de http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/Pdf/Ramon%20Garcia%20Contreras.pdf
- Garfías, L. & Limón, A. S. (2007, noviembre). *Representaciones sociales de los docentes sobre la investigación en la escuela nacional de artes plásticas de la UNAM*. Artículo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Yucatán, México.
- Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Giménez, G. (1999). La sociología de Pierre Bourdieu. En Proyecto Antología de teoría sociológica contemporánea (eds.). *Perspectivas teóricas contemporáneas de las ciencias sociales*, UNAM / FCPyS, pp. 151-171. 13

de julio de 2011 en <http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf>.

- Gimeno, A. (2007). Las familias en la sociedad de la información y de la diversidad. En M. R. Buxarraís & M. P. Zeledón (Coord.), *Las familias y la educación en valores democráticos. Retos y perspectivas actuales* (pp. 99-126). Barcelona: Claret.
- Giorgi, V. (2010). *A 20 años de la Convención de los Derechos del Niño. Participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas*. Montevideo: Publicaciones IIN.
- Gómez, E. N. (1995). La investigación educativa: de lo hipotético deductivo a lo interpretativo. *Sinectica*, 7, 71-73.
- Gómez, E. N. (2011). *Habitar el lugar imaginado. Formas de construir la ciudad desde un proyecto educativo*. Guadalajara, México: ITESO.
- González, F. L. (2000) Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos. México: Thomson Editores.
- Grande, I. & Abascal, E. (2005). *Análisis de encuestas*. España: Esic.
- Gubbins, V. (2001). Relación entre escuelas y familias: Estado presente y desafíos pendientes. *Revista Electrónica Umbral*, 7.
- Gundermann, H. (2001). El método de los estudios de caso. En M. L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 249-288). Porrúa: México.
- Harvey, K. (2005). *Participación de padres beneficia a estudiantes, maestros, familias*. Migrant Education New. Recuperado el 18 de abril de 2008, de <http://www.migratednews.org/men.cfm?yed=2005&edition=fall&lang=spanish&article=parenting>

- Hay cierto abandono de padres en educación: SEP (2010, 5 de noviembre). *El universal.mx* Recuperado el 17 de diciembre de 2010, de <http://www.eluniversal.com.mx/notas/721427.html>
- Hernández, M. A. & López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26.
- Hernández, R., Fernández, c. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Huerta, E. (2010). Formas de participación parental en las escuelas secundarias mexicanas de altos y bajos resultados académicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 167-185.
- Ibáñez, T. (2001). *Psicología social construccionista*. México: Universidad de Guadalajara.
- Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescente, IIN (2010). *La Participación de Niños, Niñas y Adolescentes en las Américas. A 20 años, de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado el 4 de mayo de 2013, de <http://www.iin.oea.org/IIN2011/documentos/librilloESPAnOL.pdf>
- Instituto Nacional de Calidad y evaluación, INCE. (1998): Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe Global. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Jadue, J, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos [Versión electrónica], *Estudios Pedagógicos*, 9, 115-126.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. (Dir.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Kawulich, B. (2005). Participant Observation as a Data Collection Method. *Forum Qualitative Sozialforschung. Forum: Qualitative Social Research*, 6 (2).

- Kornblit, A. L. (2007). Historia y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. En A. L. Kornblit (Coord.). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (pp. 15-35). Buenos Aires: Biblos.
- Lahire, Bernard (2005). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Lanail, F. (2006). La escuela que necesitamos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38 (3). Recuperado el 8 de diciembre de 2010, de <http://www.rieoei.org/opinion21.htm>
- Lalueza, J. L. & Crespo, I. (2003). Adolescencia y relaciones familiares. En A Perinat (coord.), *Los adolescentes en el siglo XXI* (pp. 115-140). Barcelona: UOC.
- Loera, V. A., Cázares, D. O. & García, H. E. (2005, mayo). *Cambios en la participación social de las escuelas primarias del Programa Escuelas de Calidad 2001-2004*. Heurística Educativa.
- López, F. (1996). Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1 (2), 391-407.
- López, J. M. (2008). Formación de ciudadanía y dialéctica de la comunidad: Los retos de la participación social en la educación En M. T. Galicia (Coord.), *Participación social en la educación: del análisis a las propuestas* (84-96). México: Observatorio Ciudadano de la Educación.
- Lucas, E. (2005). ¿Adolescentes globalizados o globalización de adolescentes?: la escuela secundaria ante la diversidad cultural de los adolescentes. Ponencia presentada en el Primer Foro de Educación Alternativa: Los retos de la aldea global, México. Recuperado el 23 de mayo de 2012 de, <http://www.cese.edu.mx/textosenlinea.html>

- Luengo, R. (2010). Validación de estudios cualitativos II. Estrategias de verificación. *Nure Investigación*, 49.
- Maeztu, B. (2004). Colaboración familia-escuela en diversidad. *Tavira. Revista de ciencias de la educación*, 20, 59-80.
- Mallimaci, F. & Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Giladino (coord.). *Estrategias de Investigación Cualitativa*, 175-212. Barcelona: Gedisa.
- Manavella, J. V. (2010). *Los desafíos adolescentes*. Recuperado el 13 de mayo de 2012, de <http://www.topia.com.ar/articulos/desafios-adolescentes>
- Márquez, M. A. (2009). El estado del arte del capital social comunitario. Encrucijada. *Revista Electrónica del Centro de Estudios en Administración Pública de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México*, 3, 1-15.
- Marquis N. & Fusulier B. (2008). La notion de profession à l'épreuve de la flexibilité. *Pensées Plurielles*, 18, 9-19.
- Martín, M. (2006). Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 69-83.
- Martínez, A. (2006). Reflexiones en torno al concepto de clase social. Pierre Bourdieu y el espacio social pluridimensional. [Versión electrónica], *Astrolabio. Nueva Época*, 4.
- Martínez, A. Bracho, T. & Martínez, O. (2007). *Los Consejos de Participación Social en la Educación y el Programa Escuelas de Calidad: ¿Mecanismos sociales para la rendición de cuentas?*. Observatorio Ciudadano de la Educación. Recuperado el 15 de diciembre de 2010, de <http://www.observatorio.org/pdf/PresentacionPREAL.pdf>

- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*, 6, 41-50.
- Martínez, M. T. (2007). *Pierre Bourdieu: razones y lecciones de una práctica sociológica*. Argentina: Manantial.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*: México Trillas.
- Martiniello, M. (1999). *Participación de los padres en la Educación: Hacia una taxonomía para América Latina* (Documento de trabajo No. 709). Harvard Institute for International Development. Estados Unidos.
- Megías, E. (Coord.). (2002). *Hijos y padres: comunicación y conflictos*. Madrid: FAD.
- Mendoza, A. (2001). *Los papás en línea*. Recuperado el 6 de septiembre de 2006, de <http://dise.com.mx/internet/notas/nota010702a.shtml>.
- Menéndez, E. L. (2010). Participación social en salud como realidad técnica y como imaginario social privado. *Cuadernos Médico Sociales*, 73, 5-22.
- Mercado, A. & Hernández, A. V. (2010). El proceso de construcción de la identidad Colectiva. Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 53, 229-251.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study research in education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Merriam, S. B. (2002). *The Nature of Qualitative Inquiry*. Recuperado el 24 de mayo de 2013, de http://media.wiley.com/product_data/excerpt/56/07879589/07879589.pdf
- Miranda, F. & Reynoso, R. (2006). La reforma de la educación secundaria en México: elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (031), 1427-1450.

- Moreno, E. (2008). *Participación de los padres en la educación de estudiantes de secundaria con alto y bajo desempeño académico*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad Autónoma de Yucatán, Yucatán, México.
- Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14 (2), 241-255.
- Morin, E. (1986). *El Método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morse, J., Barret, M., Mayan, M., Olson, K. & Sapiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research [Versión electrónica], *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13-22.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público* (N. M. Finetti, Trad.). Buenos Aires: Huemul.
- Muñoz, C. Márquez, A. Sandoval, A. & Sánchez, H. (2004). Factores externos e internos a las escuelas que influyen en el logro académico de los estudiantes de nivel primaria en México, 1998–2002. Análisis comparativo entre entidades con diferente nivel de desarrollo. Recuperado el 12 de septiembre de 2006, de http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Reportes_investigacion/Factores_externos/Completo/factores_externos_completo.pdf.
- Muñoz, C. (2008). Participación Social y Calidad de la Educación Básica. En M. T. Galicia (Coord.), *Participación social en la educación: del análisis a las propuestas* (79-83). México: Observatorio Ciudadano de la Educación.
- Murillo, J. (2000). *La investigación sobre eficacia escolar en España*. Madrid: Centro de investigación y Documentación Educativa.
- Namo de Mello, G. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: Biblioteca del Normalista-SEP.

- Naval, C. (2003). Democracia y participación en la escuela. *Anuario Filosófico*, 26 (1) 183-204.
- Navarro, G. (2002). *La participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los hijos*. Disertación Doctoral no publicada, Universidad de Concepción, Concepción, Chile, en cooperación con Universidad de Estocolmo, Estocolmo, Suecia.
- Navarro, G., Pérez, C., González, A., Mora, O. & Jiménez, J. (2006). Características de los profesores y su facilitación de la participación de los apoderados en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Interamericana de Psicología*, 40 (2), 205-212.
- Navarro, G., Pérez, C., González, A., Mora, O. & Jiménez, J. (2006). Comportamiento Socialmente Responsable en Profesores y Facilitación de la Participación de los Apoderados en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje [Versión electrónica], *Psykhé*, 14 (2), 43-54.
- Navarro, G., Pérez, C., González, A., Mora, O. & Jiménez, J. (2007). Valores en profesores y participación de los apoderados en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (3), 579-592.
- Navarro, M. (2006). Las políticas actuales de la gestión y la equidad educativa. ¿Desarrollo o diferenciación? [Versión electrónica], *La Tarea*, 19.
- Neiman, G. & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Giladino (coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp.213-237). Barcelona: Gedisa.
- Nord, C. W. (1999). Participación de los padres en las escuelas (Father Involvement in Schools). [Trad. de A. Méndez]. *ERIC Educational Reports*. Recuperado el 18 de junio de 2008, de http://findarticles.com/p/articles/mi_pric/is_199907/ai_900978265/?tag=content;col1

- Obiols, G. & Di Segni, S. (1993). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires: Kapeluz Editora S. A.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (2008). Participación social en educación. *Este país*, 205, 66-69.
- O'Donnell, G. (2008). Hacia un Estado de y para la Democracia. En R. Mariani (Coord.), *Democracia/Estado/Ciudadanía: Hacia un Estado de y para la Democracia en América Latina* (pp. 25-62). Lima: Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Onwuegbuzie, A. J. & Daniel, L. G. (2003). *Typology of analytical and interpretational errors in quantitative and qualitative educational research*. *Current Issues in Education* [En línea], 6 (2). Recuperado el 3 de junio de 2013, de <http://cie.ed.asu.edu/volume6/number2/>
- Oraisón M. & Pérez A. M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 15-29.
- Ordoñez, R. (2005). Responsabilidades educativas que se atribuyen familia y escuela en el ámbito educativo. *Revista electrónica de enseñanzas y aprendizajes en el contexto familiar*, 3, 1-11.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura [UNESCO] (2004). *Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana*. Santiago de Chile: UNESCO / OREALC.
- Palacios, J. (2007). La familia: orígenes y concepto. En M. R. Buxarraís & M. P. Zeledón (Coord.), *Las familias y la educación en valores democráticos. Retos y perspectivas actuales* (pp. 13-34). Barcelona: Claret.
- Palma, D. (1998). *La participación y la construcción de ciudadanía*. Universidad de Arte y Ciencias Sociales (UARCIS), Departamento de Investigación. Documento de Trabajo Nº 27, ARCIS. Santiago de Chile, Chile. Recuperado

el 23 de octubre de 2011, de <http://168.96.200.17/ar/libros/chile/arcis/palma.rtf>.

Parent Teacher Association-PTA (2004). *Guía de participación de padres y familias*. Recuperado el 8 de mayo de 2009, de http://www.wastatepta.org/resources/spanish/family_involvement_guide_espanol.pdf

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*. España: La Muralla.

Pérez, R., Aguilar, W. & Víquez, D. (2008). Construcción social de la juventud y el papel percibido de los medios desde la perspectiva de los jóvenes. *Actualidades en Psicología*, 22, 43-66.

Perelló, F. (2006). El pluralismo de las formas familiares y la quiebra de las viejas adscripciones de género: Interdependencias y límites. *Arxius*, 15, 7-23

Perinat, A. (2003). Adolescencia y relaciones familiares. En A. Perinat (coord.), *Los adolescentes en el siglo XXI* (pp. 115-140). Barcelona: UOC.

Pino, M. & Rodríguez, B. (2007). La importancia de la participación de los padres en la enseñanza del inglés en Educación Infantil. *Didáctica*, 19, 187-207.

Pólit, D. (2007). *Conferencia presentada en la 81ª Reunión del Consejo Directivo del IIN*. Cartagena, Colombia.

Pulpeiro, Silvia (1999). La escuela y los padres: encuentros y desencuentros. *Vínculos con la familia: comunicación y colaboración entre docentes y padres*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. (15), 3-19.

Putnam, R. D. (2002). *Solo en la bolera. Colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana* (J. L. Gil, Trad). Galaxia Gutenberg. Círculo de Lectores. (Trabajo original publicado en 2000).

- Ramírez, V. (1999). Las demandas de la escuela a la familia y sus efectos en madres y padres. El caso chileno. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 48, 33-54.
- Ramírez, T. (2007). Los maestros venezolanos y los textos escolares. Una aproximación a las representaciones sociales a partir del análisis de segmentación [Versión electrónica], *Revista de Pedagogía*, 28 (82), 225-260.
- Ramos, G. (2005). Cierta autonomía en las decisiones da mejor desempeño. *Educación y valores*, 10 (24), 222-230.
- Real Academia Española (Ed.). (s. f.). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 14 de abril de 2010, de <http://www.rae.es/rae.html>
- Reconoce SEP que adolescentes cursan secundaria sin apoyo (2010, 14 de diciembre de noviembre). *Educación a Debate*. Recuperado el 17 de diciembre de 2010, de <http://educacionadebate.org.mx/2010/12/14/86743/>
- Reyes, N. (2008). *Participación de los padres en la educación de estudiantes de primaria con alto y bajo desempeño académico*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad Autónoma de Yucatán, Yucatán, México.
- Rodríguez, A. (8 de febrero de 2012). Decreta Calderón bachillerato obligatorio... aunque sin escuelas. *Proceso*. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/?p=297757>
- Rodríguez, B. (2007). La importancia de la participación de los padres en la enseñanza del inglés en Educación Infantil. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 19, 187-207.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Rodríguez, C., Pozo, T. & Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e

- investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (2), 289-305.
- Rojas, C (2009). La educación y la responsabilidad ciudadana en la democracia [Versión electrónica], *Revista Umbral*, 1, 66-80.
- Rojas, M. S. (2012). Figures of children's and adolescents' participation in the american continent: observation about the regional processes involved in the construction of citizenship. *PRAXIS Revista de Psicología*, 14 (21), 111-131.
- Rothman, S. & Nugroho, D. (2010). *Evaluación de la reforma curricular de educación secundaria 2006 en México. Reporte final*. Australia: Consejo Australiano para la Investigación Educativa. Recuperado desde el sitio de internet de Subsecretaria de Educación Básica de la SEP: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/evaluaciones/EvalRefCirEduSec06.pdf>
- Ruiz, E. (2002). Albores de siglo XXI y transición adolescente. Los adolescentes ante la crisis mundial. *Espiral*, 8 (24), 205-260.
- Ruiz, J. I. (2003). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Universidad de Deusto.
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos [Versión electrónica], *Liberabit*, 13, 71-78.
- Sánchez, E. (1999). Todos para todos: la continuidad de la participación comunitaria. *Psykhé*, 9 (1), 135-144.
- Sander, B. (1990). *Educación, administración y calidad de vida: caminos alternativos del consenso y del conflicto*. Buenos Aires: Santillana.
- Sandín. M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. España: McGraww-Hill.

- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. México: UPN/Plaza y Valdez.
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25.
- Santos, A. (2009). Caracterización de las modalidades de educación secundaria. En A. Sánchez y E. Andrade (Coord.), *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados del Excale 09, aplicación 2008. Español, Matemáticas, Biología y Formación cívica y ética* (pp. 31-48). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Sañudo, L. (2001). La transformación de la gestión educativa. Entre el conflicto y el poder [Versión electrónica], *Revista Educar*, 16.
- Schmelkes, S. I. (2000). *Calidad de la educación y gestión escolar. SEP. Primer curso nacional para directivos de educación primaria*. México: Biblioteca Nacional de Actualización Permanente.
- Schmelkes, S. I. (2008). La Participación Social en Educación: La Política Necesaria. En M. T. Galicia (Coord.), *Participación social en la educación: del análisis a las propuestas* (112-117). México: Observatorio Ciudadano de la Educación.
- Schmelkes, S. I., Carmona, R., Delgado, M. A., Flores, P., Hamui, M., Loyo, A., Navarro, Y., Pavón, M. F. & Ulloa, M. I. (octubre de 2010). Las nuevas reglas para la participación social en la escuela. *Este País*, 234, pp. 18-21.
- Schmelkes, S. I., Cervantes, M., Spravkin, P., González, P. & Márquez, M. (1979). Estudio exploratorio en la participación comunitaria en la escuela rural básica formal. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9 (4), 31-70.

- Scribner, J. D., Young, M. D., & Pedroza, A. (1999). Building collaborative relationships with parents. En P. Reyes, J. D. Scribner & A. Paredes-Scribner (Eds.), *Lessons from high-performing Hispanic schools: Creating learning communities* (pp. 36-60). New York, NY: Teachers College Press
- Secretaría de Educación y Cultura-SEP (s. f.). *Programa Escuelas de Calidad*. Recuperado el 8 de mayo de 2010, de <http://basica.sep.gob.mx/pec/start.php?act=programa&sec=des>
- Secretaría de Educación y Cultura-SEP (2003). *Escuelas de calidad*. Sonora. México: Gobierno del Estado de Sonora.
- Secretaria de Educación Pública-SEP (2012). Catálogo nacional 2012. Programas de estudio de asignatura estatal. Plan de estudios 2011. Educación básica. Secundaria. México, Distrito Federal: SEP.
- Secretaria Técnica del CONAPASE (2009). Base jurídica y normativa del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE). Recuperado el 15 de mayo de 2012, de <http://www.consejosescolares.sep.gob.mx/index.php/marco-juridico-de-la-participacion-social>
- Sheldon, S. & Epstein, J. (2002). Improving student behavior and discipline with family and community involvement. *Education in Urban Society*, 36, 4-26.
- Sen, A. (2006). *La democracia como valor universal*. España: El Viejo Topo.
- Sierra, R. (1985). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Stake, R. E. (1994). Case Study. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). London: Sage Publications.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. London: Sage publications.

- Soneira, A. J. (2006). La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Barcelona: Gedisa.
- Spink, M. J. (1994). Permanencia e diversidade nas Representações Sociais da Hipertensão Arterial Essencial. *Temas em Psicologia, 2*.
- Tárres, I. (2001). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Tedesco, J. C. (2001). Introducción. Los cambios en la educación secundaria y el papel de los planificadores. En C. Braslavsky (coord.), *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* (pp. 11-19). Argentina: Santillana.
- Téllez, G. (2002). *Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción psicoeducativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. España: Paidós.
- Thompson, J. B. (1991). La comunicación masiva y la cultura moderna. Contribución a una teoría crítica de la ideología. *Versión, 1*, 43-74.
- Urías, M., Márquez, L. & Tapia, C. S. (2009). Participación de los padres de familia en dos escuelas secundarias de Ciudad Obregón, Sonora. *Revista Educando para el Nuevo Milenio, 15* (16), 291-296.
- Urías, M., Márquez, L., Valdés, A. A. & Tapia, C. S. (2009). El papel de la familia en el logro académico. En J. M. Ochoa, S. V. Mortis, L. Márquez, A. Valdés y J. Angulo (Eds.), *Apuntes y aportaciones de proyectos e investigaciones en educación* (pp. 205-212). México: ITSON.

- Vaca, P., Chaparro, B. & Pérez, N. (2006). Representaciones sociales acerca de la identidad de género de una mujer que emplea la violencia en la solución de conflictos. *Psicología desde el Caribe*, 18, 23-57.
- Valdés, A. A., Pavón, M. M. & Sánchez, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1). Recuperado el 18 de abril de 2010, de <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>
- Valdivia, C. (2007). Nuevos modelos de familia. En M. R. Buxarrais & M. P. Zeledón (Coord.). *Las familias y la educación en valores democráticos. Retos y perspectivas actuales* (35-70). Barcelona: Claret.
- Van, F. (2004). Reflecting on the homework ritual: Assignments and designs. *Theory Into Practice*, 43, 205-212.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Giladino (coord). *Estrategias de Investigación Cualitativa*, 23-64. Barcelona: Gedisa.
- Velasco, D. (2000). *Habitus, democracia y acción popular*. Guadalajara: ITESO
- Vélez, H., Linares, M. E., Martínez, A. & Delgado, M. A. (2008). Reflexiones y propuestas desde las experiencias de una organización social. En M. T. Galicia (Coord.), *Participación social en la educación: del análisis a las propuestas* (33-48). México: Observatorio Ciudadano de la Educación.
- Villarroel, R. G. & Sánchez, S. X. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad [Versión electrónica], *Estudios Pedagógicos*, 28, 123-141.
- Vizcaya, F. (2006). Democracia, escuelas inteligentes y ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(4). Recuperado el 4 de abril de 2011, de <http://www.rieoei.org/opinion28.htm>

- Yuli, M. E., Sosa, D. E. & Araya, R. (2004). Escuelas experimentales autogestionadas. Participación de los padres. Estudio comparativo. *Fundamentos en Humanidades*, 5 (11), 99-130.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.
- Zayas, F. (2010). La participación de padres y madres e educación escolar. México: Colección Textos Académicos.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). Recuperado el 8 de mayo de 2012 de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>. Consultado el (Fecha).
- Zurita, U. (2008). La participación social en la educación básica en México: Reflexiones en el marco de la Evaluación Nacional de la Participación Social en la Educación Básica, 2000 – 2006. En M. T. Galicia (Coord.), *Participación social en la educación: del análisis a las propuestas* (63-78). México: Observatorio Ciudadano de la Educación.

APÉNDICE A

ENCUESTA PARA PADRES

Parentesco: Padre____ Madre____ Otro (indicar) _____

Edad:_____ **Ocupación**_____

Último grado de estudios_____ **Grado y grupo del hijo/a** _____ **Turno:** _____

INSTRUCCIONES: Estimado/a padre/madre de familia o tutor, se le pide lea cuidadosamente lo que se le presenta a continuación y responda según lo que usted piense o haga al respecto.

1. ¿Quién de su familia es la persona que más acude a esa escuela secundaria? _____
2. ¿Por qué es usted o esa persona quien más va? _____

3. ¿Generalmente a qué va? _____

4. ¿Cómo toma su hijo/a que vayan de su familia a su escuela? _____

5. Cuando usted no puede acudir a la escuela de su hijo/a ¿Cuál es el motivo generalmente? _____

6. Según su opinión ¿Por qué algunos padres participan más y otros menos en la escuela donde estudian sus hijos? _____
7. ¿Qué hace esta secundaria para que los padres participen? _____
8. ¿Qué más debería hacer la escuela para que exista mayor participación por parte de los padres de familia? _____
9. ¿Qué obstaculiza la participación de la familia en la escuela? _____

10. ¿A qué los convoca la secundaria? _____
11. ¿Cada cuándo los convoca? _____

12. ¿Cómo los convoca? _____

13. ¿Qué opina respecto a que los padres y madres de familia participen en la escuela de sus hijos? _____

14. ¿A qué deberían ir los padres a la escuela de sus hijos? _____

15. ¿En qué cosas no deberían de intervenir los padres en la escuela? _____

16. ¿Cómo considera su participación en esa secundaria? _____

Gracias por participar

APÉNDICE B

ENCUESTA PARA ALUMNOS

Sexo: _____ Edad: _____ Grado y grupo: _____ Turno: _____

INSTRUCCIONES: Estimado alumno a continuación se te presentan una serie de preguntas, respóndelas según lo que pienses al respecto.

17. ¿Quién de tu familia viene más seguido a esta escuela? _____

18. ¿A qué viene? _____

19. ¿Qué tan seguido viene? _____

20. ¿Cada cuándo esta escuela cita a los padres? _____

21. ¿Para que los cita? _____

22. ¿Cómo los cita? _____

23. ¿Qué piensas o sientes de que alguien de tu familia venga a tu escuela? _____

24. ¿Según tú, a qué deberían de venir los padres a esta escuela? _____

25. ¿En qué asuntos no debería meterse tu familia en tu escuela? _____

26. ¿Qué opinas de esta escuela? _____

27. ¿Esta escuela es a la que tú querías entrar? _____ ¿Por qué? _____

Gracias por participar